

Erziehung und industrielle Entwicklung

**Die Bedeutung des Erziehungswesens für die industrielle
Entwicklung, erläutert am Beispiel Japans**

Christa Müller

1964

ERZIEHUNG UND INDUSTRIELLE ENTWICKLUNG

Die Bedeutung der Erziehungswesens für die industrielle
Entwicklung, erläutert am Beispiel Japans

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt a. M.

vorgelegt von
Christa Müller

aus Bad Homburg vor der Höhe



1964

1. Gutachter : Professor Dr. Hax

2. Gutachter : Professor Dr. Abraham

Tag der mündlichen Prüfung : 25. Juli 1964

Tag der Promotion : 25. Juli 1964



Gliederung

	Seite
<u>Einleitung :</u>	
1. Problemstellung	9
2. Gang der Untersuchung	13
<u>Allgemeiner Teil :</u>	
Grundlegende Untersuchung des Verhältnisses von Wirtschaft und Erziehung anhand der industriellen Entwicklung Europas	18
A. <u>Möglichkeiten einer Verbindung von Wirtschaft und Erziehung</u>	18
I. Die negativen Auswirkungen einseitiger und einengender Betrachtungsweise, dargestellt am Beispiel Deutschlands im 19. Jahrhundert	18
1. Die "zweckfreie" (wirtschaftsfremde) Erziehung zum homo humanus in der neuhumanistischen Erziehungslehre	19
2. Die Erziehung zum homo oeconomicus im merkantilistischen Staat	23
II. Positive Ansatzpunkte in der pädagogischen Literatur	25
1. Die Industripädagogik : Heinrich Pestalozzi	25
2. Die Arbeitsschulpädagogik : Georg Kerschensteiner	28
3. Die moderne Pädagogik	31
III. Positive Ansatzpunkte in der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Literatur	37
1. Die klassische Theorie : Adam Smith	37
2. Der Sozialismus : Karl Marx	39
3. Die Theorie der produktiven Kräfte : Friedrich List	43
4. Die moderne wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Theorie	46

IV.	Möglichkeiten und Grenzen der Verallgemeinerung der europäischen Erfahrungen	60
1.	Sozialstruktur und soziale Mobilität	61
2.	Kultur und Religion	65
B.	Die ökonomische und pädagogische Rechtfertigung ausreichen- der Erziehung im Industrialisierungsprozeß	69
I.	Der Strukturwandel der Wirtschaft und seine Auswirkun- gen auf den Erziehungsbereich	70
1.	Der volkswirtschaftliche Strukturwandel	70
a)	Die Verlagerung des wirtschaftlichen Schwerege- wichts vom primären auf den sekundären Sektor	70
b)	Der Strukturwandel innerhalb des sekundären Sektors	72
2.	Der Strukturwandel der einzelnen Betriebe	74
a)	Der Übergang von der handwerklichen zu indu- striellen Produktion	74
b)	Das Anwachsen der durchschnittlichen Betriebs- größe	77
c)	Der Übergang von traditionellen zu rationalen Produktionsverfahren	78
d)	Die Aufspaltung der Arbeitsvorgänge, die Speziali- sierung und die Entstehung neuer Berufe	80
3.	Die pädagogischen Folgerungen	81
a)	Entwicklung eines neuen Mittelstandes	81
b)	Die sinnvolle Lenkung der "Hilfe zur Selbsthilfe"	83
II.	Lösung der durch den Wirtschaftswandel aufgeworfenen Probleme	87
1.	Lösungsmöglichkeiten im Bereich der allgemeinen und der beruflichen Erziehung	87
a)	Die Grundstufe des Erziehungswesens	90
b)	Die akademische Bildung	95
c)	Die Stufe der "secondary education"	99

	Seite
2. Lösungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Träger der Erziehung	103
a) Die Familie	103
b) Der Betrieb	106
c) Die Kirche	110
d) Der Staat	112
3. Exkurs : Wirksamkeit und Grenzen der technical-assistance-Programme : Internationale Vereinigungen und Industriestaaten als Träger der Erziehung	117
4. Problem der Kapitallenkung bei Bildungsinvestitionen	121

Besonderer Teil :

Das Erziehungswesen in Japan und sein Einfluß auf die industrielle Entwicklung	129
--	-----

Vorbemerkung	129
--------------	-----

A. Kurzer Überblick über das Erziehungswesen in Japan bis zur Meiji-Zeit	132
--	-----

I. Die Frühzeit : Urshinto und ostasiatische Kultur in ihren Auswirkungen auf Formen und Inhalte der Erziehung	132
--	-----

II. Das Mittelalter : Die Politik des Shogunats und die feudale Gesellschaftsordnung in ihren Auswirkungen auf die Erziehung	137
--	-----

1. Die Erziehung des Ritteradels	137
----------------------------------	-----

2. Der Einfluß europäischer Renaissance auf das Erziehungswesen	137
---	-----

3. Ansätze zu einer Volkserziehung	139
------------------------------------	-----

B. Das Erziehungswesen seit der Meiji-Restauration bis zum zweiten Weltkrieg	143
--	-----

I. Die japanische Kulturtradition in der Auseinandersetzung mit dem abendländischen Geist	145
---	-----

1.	Die Behauptung japanischer Kultur und ihre Bedeutung für das Ziel der Erziehung	145
2.	Der Einfluß westlicher Kultur auf die Reform des Erziehungswesens	149
a)	Die Periode des französischen und englischen Einflusses	150
b)	Die Periode des amerikanischen Einflusses	152
c)	Die Periode des deutschen Einflusses	155
II.	Die Organisation des Erziehungswesens und die Ziele der Erziehung	163
1.	Gesamtübersicht über die allgemeinen Charakteristika und den formalen Aufbau des Erziehungswesens	163
2.	Charakterisierung der einzelnen Schultypen	167
a)	Der Zweig mit akademischem Abschluß für Jungen	167
b)	Der "normale" Schultyp	172
c)	Der Zweig der Mädchenbildung	176
d)	Der technologische Zweig	177
e)	Die Fortbildungsschulen	181
f)	Außerschulische Berufserziehung	183
C.	Die Reform des Erziehungswesens nach dem zweiten Weltkrieg	187
I.	Die Erziehungsreform als Teil einer umfassenden kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Umgestaltung des Landes	187
II.	Die wichtigsten Charakteristika und Probleme der Demokratisierung der Gesellschaft, der Wirtschaft und des Erziehungswesens	190
1.	Die neuen Grundlagen für das Ziel der Erziehung	190
a)	Die Ablösung des Kaiserlichen Edikts durch die neue Gesetzgebung	190
b)	Die Folgen der Abschaffung des "Shushin" für die geistig-sittliche Basis der japanischen Erziehung	193

Abkürzungsverzeichnis

AER	- American Economic Review
AERPP	- American Economic Review, Papers and Proceedings
AfSW	- Archiv für Sozialwissenschaften
Annals Pol Sc	- Annals of the Political and Social Sciences
BPZ	- Berufspädagogische Zeitschrift
DBFS	- Die deutsche Berufs- und Fachschule
DIHT	- Deutscher Industrie- und Handelstag
Expl Entr Hist	- Explorations in Entrepreneurial History
FAZ	- Frankfurter Allgemeine Zeitung
HdSW	- Handwörterbuch der Sozialwissenschaften
ILO	- International Labor Organization
ILR	- International Labor Review
Int Rev Ed	- International Review of Education
ISSB	- International Social Science Bulletin
Jap Nat Comm of UNESCO	- Japanese National Commission of UNESCO
J Pol Ec	- Journal of Political Economy
SCAP	- Supreme Commander of the Allied Powers
Pol Sc Quart-	Political Sciences Quarterly
UNESCO	- United Nations Educational and Scientific Organization
UNESCO Chr	- UNESCO Chronicle
WWA	- Weltwirtschaftliches Archiv
ZfhF	- Zeitschrift für handelswissenschaftliche Forschung
ZfN	- Zeitschrift für Nationalökonomie

EINLEITUNG

1. Problemstellung

Die vorliegende Arbeit ist der Frage gewidmet, welche Zusammenhänge zwischen der Erziehung und der industriellen Entwicklung bestehen und welchen Einfluß die Erziehung auf die Industrialisierung und das wirtschaftliche Wachstum hat.

Die ökonomische Theorie geht in der Regel davon aus, daß sie dem Produktionsfaktor "Arbeit" die Konstruktion des "homo oeconomicus" zugrundelegt. Diese Prämisse mag zur Gewinnung allgemeiner Aussagen brauchbar sein; die meisten ökonomischen Phänomene sind ohne einen gewissen Abstraktionsgrad gar nicht theoretisch exakt erfaßbar und darstellbar. Zumeist bedarf aber eine solche Theorie zu ihrer Verifizierung einer Ergänzung, z. B. wenn es sich um das Problem der menschlichen Arbeitskraft handelt, nach der soziologischen, psychologischen, medizinischen und nicht zuletzt nach der pädagogischen Seite hin. Dies gilt auch für die Theorie des wirtschaftlichen Wachstums, die die den Industrialisierungsprozeß treibenden Kräfte untersucht. Die reiche Literatur zu Fragen des wirtschaftlichen Wachstums (1) macht nämlich eines deutlich: Der Faktor "Arbeit" kam bisher in den meisten Analysen zu kurz, oder besser: er wurde unter zu engen Prämissen in die Untersuchung eingeführt. Es wurde in Analogie zum Kapital häufig unterstellt, die menschliche Arbeitskraft sei uneingeschränkt berechenbar, lenkbar, quantifizierbar und vertretbar. Die ökonomische Theorie geht - zumindest implizit - von den Verhältnissen in den hochindustrialisierten Ländern aus, und nur so läßt sich die These von der qualitativen Verfügbarkeit des Faktors Arbeit erklären. Es ist indessen kennzeichnend für die neuere Forschung, daß man in zunehmendem Maße sich auch den meta-ökonomischen Tatsachen zuwendet, also etwa fragt, wie durch Maßnahmen der Erziehung das Arbeitspotential einer Volkswirtschaft oder eines einzelnen Betriebes verbessert werden könne.

(1) Eine ausführliche Bibliografie gibt Klatt, Sigurd: Zur Theorie der Industrialisierung, Köln und Opladen 1959, S. 433-521

Zu dieser erweiterten Sicht kam die Wirtschaftswissenschaft von zwei ganz verschiedenen Seiten: einmal tauchen in der hochindustrialisierten Gesellschaft neue Probleme durch die Automation auf, wobei die beruflichen Umschichtungen eine Besinnung auf die dazu geeigneten pädagogischen Maßnahmen nötig machen; zum anderen kommen die Volkswirtschaften, die sich gegenwärtig in der ersten Phase der Industrialisierung befinden, ohne eine eingehende Klärung der pädagogischen Probleme nicht aus.

Erziehung und industrielle Entwicklung treten also einmal zu Beginn der Industrialisierung, sodann auf deren Höhepunkt in engste Beziehung. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem ersten Problemkreis auseinander. Wir können nun unsere Frage genauer formulieren: Welche Aufgaben fallen der Erziehung beim Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft zu?

Dies ist die Frage, die heute von den Entwicklungsländern an Forschung und Praxis gestellt wird. - A. Gehlen, der dieser Frage von der Sozialpsychologie aus nachgegangen ist, führt dazu aus, daß es "wahrscheinlich nur zwei kulturgeschichtlich wirklich entscheidende Zäsuren" gibt: "den prähistorischen Übergang von der Jägerkultur zur Sesshaftigkeit und den modernen Industrialismus." Denn "in beiden Fällen war die geistige und moralische Revolution offenbar total." (1)

Die oben genannte These von der Quantifizierbarkeit und Vertretbarkeit der menschlichen Arbeitskraft ist umso leichter zu verifizieren, je stärker die ökonomisch-rationale Grundhaltung der Individuen einer Volkswirtschaft ausgeprägt ist, und dies ist in höherem Maße der Fall in einer industriellen, rationalen als in einer agrarischen und traditionellen Gesellschaft. (2)

Die Unterstellung der Wachstumstheorie - quantitative Verfügbarkeit des Produktionsfaktors Arbeit - liegt also bereits jenseits dieses Spannungsfeldes

(1) Gehlen, Arnold: Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme der industriellen Gesellschaft, Hamburg 1961, S. 71

vgl. auch Kerr, Clark, Frederick H. Harbison, John F. Dunlop, Charles A. Myers: The Labour Problem in Economic Development. A Framework for Reappraisal, in Int. Labour Review, Bd. 71, 1955, S. 235

(2) Terminologie nach Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, 4. Aufl. Tübingen 1956, Bd. I, S. 21 - 23

von rationalem Verhalten einerseits und traditionalem, emotionalem Verhalten andererseits. (1) Das Verhalten des Menschen gegenüber der Arbeit erhält in der industriellen Gesellschaft ein ganz anderes Gepräge, als es die soziale Ordnung in der vorindustriellen (agrarischen und handwerklichen) Gesellschaft bot. (2)

Das Ziel dieser Arbeit ist es, dorthin vorzudringen, wo die Wachstumstheorie mit ihrer Analyse einsetzt: nämlich in eine Situation, in der der Faktor Arbeit für die Wirtschaft qualitativ verfügbar ist und wo es darum geht, ihn in die günstigste Relation zum Einsatz von Kapital zu bringen, um so die höchstmögliche Effizienz zu erreichen.

Wenn man den Industrialisierungsprozeß charakterisiert als die Vergrößerung des Kapitalstocks und die Durchsetzung des Rationalprinzips in der ökonomischen Sphäre, so fällt damit der Wirtschaftspädagogik eine große Aufgabe zu, indem man fragt:

- 1) Welchen Beitrag kann die Erziehung zur Vergrößerung des Kapitalstocks leisten, d. h. wie kann durch Maßnahmen der Erziehung die Produktivität der menschlichen Arbeitskraft und damit die Gesamtproduktivität gesteigert werden?
- 2) Wie kann die Erziehung dazu beitragen, die rationale Geisteshaltung gegenüber wirtschaftlichen Problemen zu fördern oder überhaupt erst einmal zu schaffen?

Beide Problemkreise (der erste soll kurz als Problem der Arbeitsfähigkeit, der zweite als Problem der Arbeitswilligkeit bezeichnet werden), sind natürlich interdependent:

Rationales ökonomisches Verhalten setzt sowohl Arbeitsfähigkeit als auch Arbeitswilligkeit voraus; die Arbeitsfähigkeit wird dabei entscheidend von der positiven Einstellung zur wirtschaftlichen Sphäre und dem "Willen zur Wirtschaft" bestimmt; andererseits gibt die Arbeitsfähigkeit - d. h. ein ausreichendes Maß allgemeiner und technologischer Bildung - der psychischen Arbeitswilligkeit neue Antriebe.

(1) Weber, ebenda

(2) Siehe z. B. Balandier, G.: Comparative Study of Economic Motivations and Incentives in Traditional and Modern Environment, in: ISSB VI, 1954, S. 372 und S. 378; Herskovits, M. J.: Motivation and Culture Pattern in Technological Change, ISSB VI, 1954, S. 388 - 400

Die Frage nach dem Anteil, der der Erziehung im Industrialisierungsprozeß zukommt, wird natürlich dort mit besonderer Dringlichkeit gestellt, wo Arbeitskraft reichlich vorhanden und Kapital knapp ist. Dies ist eine für alle sogenannten Entwicklungsländer charakteristische Situation, so daß die anzustrebende Lösungsmöglichkeit anscheinend auf der Hand liegt: nämlich durch Maßnahmen der Erziehung das bisher ungenutzte Arbeitspotential für den Industrialisierungsprozeß fruchtbar zu machen und so mit Hilfe qualifizierter Arbeitskraft ("skilled labor") auf arbeitsintensiver wirtschaftlicher Basis den Kapitalmangel zu substituieren. Die gegenwärtigen Erfahrungen auf dem Gebiet der Entwicklungshilfe machen deutlich, daß die Frage der Industrialisierung nicht so sehr eine solche des Kapitaltransfers, sondern in erster Linie eine solche der geistigen Einstellung gegenüber der Arbeit und des geistig-technologischen Niveaus der Bevölkerung ist. (1) Daraus erklärt sich auch, daß der "scheinbar" leichtere Weg der industriellen Entwicklung in Wahrheit der schwerere ist. Umso notwendiger ist es, einmal vom Standpunkt der Pädagogik die Probleme und deren Lösungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, die diesen Weg dennoch als gangbar und pädagogisch wie ökonomisch gerechtfertigt erscheinen lassen.

(1) Balandier, in ISSB, a. a. O., S. 372; siehe auch Pfister, B.: Probleme der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung in Entwicklungsländern, in: Ordo Bd. 12, 1960/61, S. 265: "Die Zukunft (der Entwicklungsländer) wird mehr von europäisch-amerikanischen Investitionen an geistigem Kapital denn von Investitionen in Hochöfen, Stahlwerken und Dammbauten - welche auch ohne Zweifel wichtig sind - abhängen;"¹⁾

Fatzer führt die gesamte Leistungskapazität einer Wirtschaft zurück auf die Faktoren; 1. Zahl der arbeitenden Menschen, 2. Arbeitszeit (die zusammen als das quantitative Arbeitspotential bezeichnet werden können), 3. Arbeitshilfsmittel, 4. qualitative Leistungsfähigkeit des Arbeiters. Fatzer, Walter Richard: Die Bedeutung der beruflichen Ausbildung für die wirtschaftliche Entwicklung, Winterthur 1961, S. 30

2. Gang der Untersuchung

Die Frage nach dem Zusammenhang von Erziehung und industrieller Entwicklung soll zunächst theoretisch abgehandelt werden. An den allgemeinen Teil schließt sich eine Spezialuntersuchung über das japanische Erziehungswesen und seinen Einfluß auf die industrielle Entwicklung an.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist der Versuch einer Verbindung von Wirtschaft und Erziehung. Hier soll gezeigt werden, welche Kräfte in unserer eigenen Geschichte der Industrialisierung zur Förderung der Idee von Arbeit und Bildung beigetragen haben und welche Schwierigkeiten dabei zu überwinden waren.

Da zu der besonderen pädagogisch-ökonomischen Fragestellung noch recht wenig wissenschaftliches Material vorliegt, soll auch kurz ein benachbarter Forschungsbereich gestreift werden, der für die synoptische Betrachtungsweise unseres Problems sehr aufschlußreich ist und bereits eine Menge wissenschaftlich gesicherter Ergebnisse hervorgebracht hat: nämlich die Beiträge der Soziologie zu den Problemen industrieller Arbeit unter gesamtwirtschaftlichen und einzelwirtschaftlichen Aspekten.

Bevor die wichtigsten Ergebnisse verallgemeinert werden können, um so einen Beitrag für die industrielle Entwicklung der Länder darzustellen, die heute eine Industrialisierung ihrer Wirtschaft anstreben (also für die sogenannten Entwicklungsländer), muß man sich vergegenwärtigen, bei welchen Faktoren und in welchem Maße eine solche Verallgemeinerung auf Grenzen stößt. Dabei wird sich zeigen, daß diese Grenzen einmal kultureller, zum anderen soziologischer Natur sein können.

Nachdem unsere Frage im ersten Hauptteil von den wesentlichen in Betracht kommenden Seiten (der pädagogischen, der ökonomischen und der soziologischen) durchleuchtet worden ist, wird sich der zweite Hauptteil mit der ökonomischen und pädagogischen Begründung der Notwendigkeit der Erziehung im Industrialisierungsprozeß auseinandersetzen. Die ökonomische Rechtfertigung einer ausreichenden Erziehung ergibt sich aus dem Strukturwandel der Wirtschaft (gesamtwirtschaftlich: durch die Verlagerung des Schweregewichts vom primären Sektor der Volkswirtschaft auf den sekundären Sektor, betriebswirtschaftlich: durch den Übergang von traditionellen zu rationalen Produktionsverfahren, durch die veränderten Arbeitsanforderungen der industriellen Produktion und durch die Aufspaltung der Berufe).

Wenn man sich nun fragt, wie die Erziehung den Strukturwandel unterstützen und vielleicht beschleunigen (und damit seine negativen Begleiterscheinungen mildern) kann, so wird man auf die Förderung sowohl der Arbeitsfähigkeit als auch der Arbeitswilligkeit abstellen müssen.

Nachdem die Notwendigkeit der Erziehung für die wirtschaftliche Entwicklung herausgestellt worden ist, fragt es sich aber, welcher Art die Erziehung sein soll (stärkere Betonung der allgemeinen oder der beruflichen Bildung) und wer in erster Linie pädagogisch betreut werden soll (die bereits in den Arbeitsprozeß eingegliederten Erwachsenen oder die Kinder und Jugendlichen) und schließlich, wer der Träger der Erziehung sein soll und sein kann (Familie, Staat oder Betrieb) und was letztlich die technical assistance-Programme im Bereich der Entwicklungshilfe zu leisten vermögen.

Nun können für diese Frage sicherlich Maximallösungen gefunden werden; ob es auch Optimallösungen sind, hängt davon ab, wie hoch die Kosten der Erziehung sind. Denn es taucht jetzt die Frage auf, ob das knappe Kapital in stärkerem Maße in die sachliche Investition oder in die Hebung des Bildungsniveaus gelenkt werden soll. Im letzten Abschnitt des allgemeinen Teils soll deshalb versucht werden, ein Kriterium für die durch Erziehung zu steigernde Arbeitsproduktivität zu finden. (Dieses Problem soll zunächst unter volkswirtschaftlichen und dann unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten beleuchtet werden.)

Wenn einleitend die besondere Fragestellung auf die erste Phase des Industrialisierungsprozesses begrenzt wurde, so hätte es wohl auf den ersten Blick nähergelegen, für die praktische Untersuchung ein Entwicklungsland (und nicht Japan) als Beispiel heranzuziehen. Ein solches Vorgehen läßt sich aber - nach Ansicht der Verfasserin - nach dem heutigen Stand der Forschung und der praktischen Erfahrung kaum rechtfertigen. Denn erstens basiert das vorhandene Material vorwiegend auf rein empirischer Grundlage (so die Expertenberichte, die von den mit Entwicklungshilfe befaßten Institutionen laufend erstellt werden, und die Pläne der Regierungen der einzelnen Entwicklungsländer), so daß von hier aus - ohne genaue Kenntnis der konkreten Situation, die in den einzelnen Ländern recht heterogen ist - allgemeine Schlüsse sehr problematisch wären. Zweitens ist die wirtschaftswissenschaftliche Literatur - wie oben angeführt - noch in erster Linie mit der Untersuchung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten im Rahmen streng ökonomischer Determination befaßt, die die "nicht-ökonomischen Faktoren" (1) zwar als

(1) Ansätze zu einer Einbeziehung der "non-economic factors" in die Theorie der Industrialisierung finden sich bei Hoselitz, Bert F.: Non-economic Factors in Economic Development, AERPP XLVII 1957, S. 28-41

Daten berücksichtigt, ihren Auswirkungen auf den Industrialisierungsprozeß aber noch nicht in ausreichendem Maße nachgegangen ist. Dieser Zwiespalt, in dem sich die wissenschaftliche Fundierung des Wachstums der Entwicklungsländer befindet, wird von Domar ganz deutlich gesehen. Er sagt, daß "die Behandlung (dieser Frage) in zwei recht unterschiedliche Teile zerfällt: in allgemeine Untersuchungen und stark vereinfachte symbolische Modelle, zwischen denen eine tiefe Lücke klafft." (1) Drittens steht der Industrialisierungsprozeß in den heutigen Entwicklungsländern noch in einem Stadium, in dem sich zwar langfristige Prognosen stellen lassen, in dem aber die Aufstellung allgemeiner Thesen eher einer Spekulation als einer wissenschaftlichen Fundierung gleichkäme. (2) Trotzdem soll auf eine Verifizierung unserer allgemeinen Ergebnisse nicht verzichtet werden, weil sie es ermöglicht, Möglichkeiten und Grenzen unserer Fragestellung besser erkennen zu lassen. In diesem Dilemma bietet sich Japan als geeignetes, ja geradezu als Musterbeispiel für die Frage an, welchen Beitrag die Erziehung zum wirtschaftlichen Wachstum zu leisten vermag. Japan wird heute zu den hochindustrialisierten Ländern gerechnet. Gegenüber den hochindustrialisierten Ländern Westeuropas und Nordamerikas ist aber Japan ein spätindustrialisiertes Land und steht in diesem Sinne den heutigen Entwicklungsländern in ihren Bemühungen um eine Industrialisierung ihrer Wirtschaft näher als etwa Deutschland oder England.

Denn sowohl Japan als auch viele Entwicklungsländer (besonders in Asien) weisen - verglichen mit den Staaten des Abendlandes - viele Gemeinsam-

-
- (1) Domar, Evsey D.: Essays in the Theory of Economic Growth, N. Y. 1957, S. 18
- (2) Es bleibt also die Wahl zwischen einem "theoretical model" und einem "operational model" (Belshaw, H.: Economic Development in Asia, in: *Economia Internazionale* V, 1952, S. 846). Sowohl die allgemeine Untersuchung in dem von Domar als auch das operational model in dem von Belshaw gemeinten Sinne sollen gegenüber den stark abstrahierenden Modellen eine umfassendere Analyse der Industrialisierung bieten, wobei u. a. einbezogen werden: die politische Struktur, die Rechts- und Sozialordnung, das Erziehungswesen und die Haltung gegenüber dem technischen Fortschritt. In diesem Sinne eines operational model soll die vorliegende Untersuchung verstanden werden.

keiten in kultureller, soziologischer, ethnologischer und demographischer Hinsicht auf. So liegt nun die Frage nahe, wie es Japan gelungen ist, einen fast unvorstellbar raschen Aufschwung als Industrienation zu nehmen, während dieses Bemühen z. B. heute in Indien auf die größten Schwierigkeiten stößt.

Man kann dem entgegenhalten, daß bei aller Ähnlichkeit die unterschiedliche politische Situation nicht übersehen werden dürfe, die die heutigen Entwicklungsländer als Kolonialländer bis in die Gegenwart in der wirtschaftlichen Monokultur verharren ließ, während Japan nie Kolonialgebiet, sondern im Gegenteil Kolonialmacht gewesen ist und den Industrialisierungsprozeß im Interesse des staatlichen und militärischen Expansionsdrangs oder als Abwehrmaßnahme gegen kolonialpolitische Machtansprüche vorangetrieben habe.

Inwieweit dieser politische Faktor die Vergleichbarkeit stört, hängt indessen von der speziellen Fragestellung ab. Wenn wir die Möglichkeiten untersuchen, die die Erziehung bei der Anhebung des qualitativen Arbeitspotentials hat, so ist - jedenfalls generell - nicht einzusehen, warum der Prozeß der Beseitigung des Analphabetismus (und damit der Beseitigung wirtschaftshemmender Tabus) und der beruflichen Ausbildung, als Ergebnis: die Schaffung einer technisch und allgemein gebildeten und wirtschaftsfreundlich gesinnten Bevölkerung in den heutigen Entwicklungsländern nicht nachholbar sein sollte. Auch Japan hat ja den Industrialisierungsprozeß in diesem Sinne "nachgeholt", und zwar - gegenüber der ersten Industrialisierungsphase Westeuropas und Nordamerikas - unter den erschwerenden Bedingungen eines "Nachzüglers", der nicht "die Gelegenheit hatte, als eine industrielle Insel in einer Welt von rückständigen Nationen groß zu werden und die letzteren als Märkte für Industriegüter und Bezugsquellen für Rohmaterialien ausbeuten zu können." (1)

Daß bei der Entwicklung der japanischen Industrie der Faktor Arbeit eine große - wahrscheinlich die ausschlaggebende - Rolle spielte, wird aus der Tatsache deutlich, daß Japan an natürlichen Rohstoffen sehr arm ist, während viele der heutigen Entwicklungsländer über reiche, zum Teil noch nicht erschlossene Bodenschätze verfügen und daß in Japan der landwirtschaftlich nutzbare Teil des Bodens (pro Kopf der Bevölkerung) ungleich kleiner ist als in vielen Entwicklungsländern. So rechtfertigt auch Kuznetz die vergleichende Darstellung des ökonomischen Wachstums der heutigen Entwicklungsländer einerseits und Japans andererseits mit dem Hinweis, daß "viele

(1) Myrdal, Gunnar: Theorie der unterentwickelten Regionen, Stuttgart 1959, S. 97

Aspekte der Diskussion wesentlich die gleichen für die heutigen Entwicklungsländer und für die Entwicklungsphase der gegenwärtig hochentwickelten Industrieländer seien". (1)

Der besondere Teil dieser Arbeit soll dazu dienen, die Ergebnisse des allgemeinen Teils daraufhin zu untersuchen, ob und inwieweit diese auch für die industrielle Entwicklung außereuropäischer Kulturen zutreffen können und damit allgemeine Aussagen über das Verhältnis von Erziehung und industrieller Entwicklung erlauben. Abschließend wollen wir deshalb versuchen, aus den Erkenntnissen des allgemeinen wie des besonderen Teils diejenigen Entwicklungstendenzen aufzuzeichnen, die auch in den heutigen Entwicklungsländern bei ihren Bemühungen um Industrialisierung berücksichtigt und im Rahmen der besonderen kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten der industriellen Entwicklung nutzbar gemacht werden sollten.

(1) Kuznetz, Simon: Problems of Comparison in Economic Trends, in: Kuznetz, Simon, W. E. Moore, J. J. Spengler (editors): Economic Growth. India, Brazil, Japan, Durham N. C., 1955, S. 4

ALLGEMEINER TEIL

Grundlegende Untersuchung des Verhältnisses von Wirtschaft und Erziehung anhand der industriellen Entwicklung Europas

A. Möglichkeiten einer Verbindung von Wirtschaft und Erziehung

I. Die negativen Auswirkungen einseitiger und einengender Betrachtungsweise, dargestellt am Beispiel Deutschlands im 19. Jahrhundert

Die Aufgabe der Wirtschaft ist es, die Menschen mit den von ihnen gewünschten Gütern und Dienstleistungen zu versehen. Dazu bedarf es der menschlichen Arbeit, des wirtschaftlichen Handelns, d. h. rational bestimmter Tätigkeit, und hierzu benötigt der Mensch Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsicht in seinen Wirkungskreis, die ihm durch Erziehung vermittelt werden.

Die Frage nach dem Zusammenhang von Wirtschaft und Erziehung ist so alt wie die Menschheit selbst, spiegelt sie doch eine Seite der im Menschen angelegten Antinomie wider. (1) Seitdem sich der Mensch durch eigenes Erkennen und Handeln die Erde untertan machen wollte, ruhen auch auf der Arbeit Fluch und Segen zugleich: der Mensch muß wirtschaften, er muß arbeiten, aber seine Arbeit bringt ihm zugleich Erfolg. Blicken wir zurück in die Geschichte, so zeigt sich, daß anscheinend Fluch und Segen nicht gleichmäßig verteilt sind; der Segen scheint auf der Arbeit zu ruhen, die "operari - Schaffung eines Werkes" ist, während das "laborare - das Arbeiten im Schweiße des Angesichts" verflucht scheint. Jene Arbeit erhöht den Menschen, diese zieht ihn herab.

Ohne eine Besinnung auf die unterschiedliche Wertschätzung des operari und des laborare ist es nicht möglich, den Beitrag der Erziehung zur Wirtschaft und denjenigen der Wirtschaft zur Erziehung zu begreifen. So gelten bereits "in der griechisch-römischen Antike ... zwei ganz verschiedene Arbeitslehren nebeneinander. Die eine sieht verächtlich auf die Arbeit herab, die unter der Würde des homo humanus ist. Die andere verleiht der Arbeit den höchsten menschlichen Rang und spricht ihr die segensreichste Macht zu." (2) Aber während die Schar derer groß ist, die den Wert geistiger Arbeit rühmen,

(1) Weinstock, Heinrich: Arbeit und Bildung, Heidelberg 1954, S. 53

(2) Weinstock, Arbeit und Bildung, a. a. O., S. 14

finden sich nur wenige, die das Laborare preisen, wenngleich gerade die Stimme eines Hesiod, Vergil, Benedikt und Luther nicht zu überhören ist.

Seine schärfste Zuspitzung hat das Problem von Arbeit und Bildung, von Wirtschaft und Erziehung durch die kulturhistorische Zäsur gefunden, die der moderne Industrialismus in die Geschichte unseres Abendlandes gelegt hat und mit der Oswald Spengler den "Untergang des Abendlandes" gekommen sieht.

K. Abraham hat unser Problem sehr treffend formuliert:

Die Erziehung versuchte, ohne die Wirtschaft auszukommen, und die Wirtschaft versuchte, ohne die Erziehung auszukommen. (1)

Im Deutschland des beginnenden 19. Jahrhunderts, in der Frühphase unserer industriellen Entwicklung, standen sich also zwei Bilder vom Menschen diametral gegenüber: der homo humanus im Sinne des Humboldtschen Neuhumanismus und der homo oeconomicus in der wirtschaftlichen Theorie und Praxis.

Und doch sind beide Aspekte Spiegelbild eines und desselben Menschen. Wir müssen uns deshalb fragen, ob ein Weg gefunden werden kann, der dem Ziel der Erziehung und dem der Wirtschaft gleichermaßen Rechnung trägt, oder ob Wirtschaft und Erziehung aneinander vorbeigehen können oder müssen. Am besten können wir das erreichen, wenn wir die Argumente der Ökonomen und der Pädagogen auf ihre Stichhaltigkeit hin prüfen.

1. Die "zweckfreie" (wirtschaftsfremde) Erziehung zum homo humanus in der neuhumanistischen Erziehungslehre

Fragen wir uns also, wie der Neuhumanismus zu seiner arbeits- und wirtschaftsfeindlichen Haltung kam und wie es möglich war, daß die geistige Strömung des Neuhumanismus, die das Zeitalter der industriellen Entwicklung begleitete, gerade den Bereich ausklammerte, der die Geister am meisten in seinen Bann ziehen mußte. Denn indem sich die Struktur der Wirt-

(1) Diesen Gedanken hat Professor Abraham in seiner Vorlesung "Wirtschaftspädagogische Theorie" ausgeführt.

schaft und damit der Gesellschaft grundlegend wandelte, wurde auch der Mensch in der industriellen Produktion und in der industriellen Gesellschaft vor völlig neue Aufgaben gestellt.

Die Erziehungsidee Humboldts und seiner Epigonen beruht auf einer klaren Trennung von allgemeiner Menschenbildung und der Vermittlung berufsnotwendiger Kenntnisse. Nur die allgemeine Bildung ist wahrhaft Bildung, während die Vermittlung berufsnotwendiger Kenntnisse in Humboldts Bildungsbegriff von vornherein als "Mittelbares" und "Bedingtes" ausscheidet. (1) - "Es gibt eine geistige Individualität, zu der aber nicht jeder gelangt, und diese ... ist ewig und unvergänglich. Was sich nicht so zu gestalten vermag, das mag wohl in das allgemeine Naturleben zurückkehren." (2) So charakterisiert Weinstock Humboldts Bildungsidee. Es zeigt sich also, daß die neuhumanistische Pädagogik des 19. Jahrhunderts nicht nur ohne wirtschaftliche Erziehung auskommen zu können, sondern daß diese bewußt abgelehnt wurde als etwas, das den Menschen von seiner eigentlichen Aufgabe (3) abhält. Eine Begründung dafür finden wir bei Humboldt nicht, denn in seinen Schriften kommt das Wort Arbeit überhaupt nicht vor. Aber ist seine These so unangreifbar richtig, daß sie eines Beweises gar nicht bedarf?

Versuchen wir, uns die geistesgeschichtlichen Hintergründe des anbrechenden Industriezeitalters zu vergegenwärtigen, so scheinen wahrhaftig viele Fakten für die arbeitsfeindliche Haltung des Neuhumanismus zu sprechen. K. Abraham, der dieser Frage nachgegangen ist, nennt vor allem zwei Gründe:

- a) den Mißbrauch der von der Industripädagogik geschaffenen gewerblichen Jugenderziehung durch den merkantilistischen Obrigkeitsstaat;
- b) die Wirtschaftsfremdheit der Begründer des Neuhumanismus. (4)

Besonders der zuerst genannte Grund scheint m. E. sehr wichtig für das

(1) Humboldt, W. v.: Über den Geist der Menschheit, abgedruckt bei Weinstock, Heinrich (Hrsg.): Humboldt, Frankfurt (Main) 1957, S. 60 und S. 63 - 64

(2) Weinstock, Heinrich: Arbeit und Bildung, S. 26

(3) Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, a. a. O., S. 56 - 57

(4) Abraham, Karl: Wirtschaftspädagogik, Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960, S. 72 - 79

Verständnis unseres Problems zu sein. Seit der Periode des Merkantilismus hat der Staat die Wichtigkeit gelernter Arbeitskräfte für die wirtschaftliche Expansion erkannt. Damit wurde die Berufsausbildung ein Teil der allgemeinen Wirtschaftsförderung. Daran änderte sich nichts, als die vorindustriellen Fabriken durch die industrielle Produktion ersetzt wurden. Indessen wurde durch die Bestrebungen des Staates, die Produktivität der Arbeitskräfte zu erhöhen, das Problem der Berufsausbildung nicht gelöst, sondern immer mehr verschärft. Die rein pragmatische Haltung des Staates und der Wirtschaft beim Aufbau einer Berufsausbildung mußte die damals herrschende geistige Schicht zur Kritik herausfordern. Mit dem Beginn der Industrialisierung zerfiel zum ersten Male in unserer Geschichte die Ganzheit der menschlichen Existenz. Die fremdbestimmte Arbeit nahm in einem vorher ungekannten Ausmaße zu. In einer Zeit, in der sich das Bürgertum im Liberalismus seine politische Freiheit erkämpfte, drohte diese Freiheit für große Teile der Bevölkerung durch die zunehmende wirtschaftliche Unfreiheit wieder aufgehoben zu werden.

Die Erziehung muß stets die Ganzheit des Menschen vor Augen haben. Schien es deshalb nicht so zu sein, daß die Wirtschaft, die den arbeitenden Menschen völlig in Anspruch nahm, ihn von den Elementen trennte, die ihn zur Persönlichkeit formen konnten? Betrog man nicht den Menschen in der Wirtschaft um seine Persönlichkeit? Und durfte ein verantwortungsvoller Philosoph und Pädagoge eine Erziehung befürworten, die der Einseitigkeit noch Vorschub leistete?

Wenn Berufserziehung unter diesem Aspekt gesehen wird (und das ist z. T. noch heute der Fall), dann allerdings muß man folgern, daß die Entfaltung der Persönlichkeit umso mehr gefährdet wird, je stärker die wirtschaftsberufliche Erziehung ausgedehnt wird.

Noch ein zweiter Gesichtspunkt war für die Haltung des Neuhumanismus gegenüber der Wirtschaft und der wirtschaftsberuflichen Erziehung entscheidend: Ein wesentliches Merkmal allen wirtschaftlichen Handelns ist der Zweckrationalismus. Getragen von den geistigen Strömungen der rationalistischen Philosophie Comtes und Spencers gewann aber in der Frühphase der Industrialisierung das Rationalprinzip in der Wirtschaft eine Bedeutung, die es in der vorindustriellen Produktion und im mittelalterlichen Handwerk in diesem Ausmaß nicht gehabt hat. (1) So erscheint es auch nicht gerecht-

(1) Sombart, Werner: Der moderne Kapitalismus, Bd. I: Die Genesis des Kapitalismus, Leipzig 1902, S. 391-397

fertigt, die Industrialisierung allein mit dem Fortschritt der Technik gleichzusetzen; ebenso wichtig war die geistige Revolution des industriellen Zeitalters, der durch die Naturwissenschaften vollzogene Wandel vom qualitativen zum quantitativen Denken, also die "Versachlichung" der Welt, wie Litt sagt. (1) Wenn der Neuhumanismus als eine Reaktion auf diese Versachlichung und Quantifizierung allen Denkens aufgefaßt werden kann, so wird auch verständlich, daß die Vorbehalte, die man den Naturwissenschaften und insbesondere der Technik entgegenbrachte, noch in viel stärkerem Maße der neuen Wirtschaftsform galten. Denn wie konnte eine wirtschaftsberufliche Erziehung gutgeheißen werden, in der Nützlichkeitsbetrachtungen im Vordergrund standen, wenn es doch das Ziel jeder Erziehung war, den Menschen über alles "Äußere" hinwegzuheben!

"Wenn aber der konkrete Mensch in der Ausübung der in Rede stehenden Tätigkeit sich umso gründlicher verleugnet, je weiter er in ihrem Vollzuge vorwärts kommt, wenn er im Fortschreiten seiner Bemühung gleichsam der Sache immer mehr das Feld räumt, dann muß doch wohl, so denkt man, auch seine Bildung, die doch nur als Verfassung des ganzen, des konkreten Menschen verstanden werden kann, bei dieser Weise menschlicher Betätigung leer ausgehen. ... Der Mensch wäre demnach zuletzt ... um ein indifferentes Sachwissen bereichert, aber als Person sich gleichgeblieben." (2)

Man sieht, daß die Argumente des Neuhumanismus gegen die industrielle Gesellschaft und eine ihr angemessene Erziehung nicht von der Hand zu weisen sind. Die große Gefahr, der die Pädagogik des 19. Jahrhunderts dabei verfallen ist, war es, Humboldts Dualismus des "Äußeren" und des "Inneren" auf die Spitze zu treiben und der Erziehung zur Humanität die Erziehung zur Animalität (Niethammer) gegenüberzustellen. Man verpflichtete sich "damit zum Dienst an einer Humanität, die nur in ständiger Abwehrstellung gegen die Ansprüche der modernen Arbeitsordnung entwickelt und gewahrt werden konnte ... , indem man Industrie und Gewerbefleiß als die Mächte anprangerte, denen die Erziehung sich nicht verpflichten könne, ohne auf das Niveau einer Erziehung zur Animalität herabzusinken." (3)

(1) Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, 6. Aufl. Bochum 1959, S. 82

(2) Litt, Bildungsideal, S. 95

(3) ebenda, S. 67

2. Die Erziehung zum "homo oeconomicus" im merkantilistischen Staat

Es wurde bereits angedeutet, daß die Vorbehalte gegen Erziehung zum wirtschaftlichen Handeln nicht aus der Luft gegriffen waren; im Gegenteil: sie wurden nur allzu häufig durch die Wirklichkeit bestätigt.

Die oben angeführte These, daß die Wirtschaft versuchte, ohne Erziehung auszukommen, ist nämlich richtig und falsch zugleich, je nachdem, ob man das "Trainieren zu geschickten Arbeitskräften" als Erziehung bezeichnet oder nicht. Denn es gab - sogar in erheblichem Umfang - eine Erziehung zum Gewerbefleiß ("industria" (1)), aber diese "Erziehung" - jedenfalls sofern sie vom merkantilistischen Staat betrieben wurde - erfolgte ganz einseitig unter dem Gesichtspunkt der Gewerbeförderung. Während der frühe Merkantilismus noch auf der handwerklichen Tradition aufbauen konnte und ebenso die vorindustrielle Produktion im Verlags- und Manufaktursystem, (2) stellte die veränderte Technik auch völlig neue technische Anforderungen an die arbeitenden Menschen. Dabei zielte die staatliche Wirtschaftspolitik auf eine intensive Ausgestaltung und eine extensive Vermehrung des Produktionsfaktors Arbeit. (3) D. h. man wollte einmal die Arbeitswilligkeit, zum anderen die Arbeitsfähigkeit fördern. Denn die industrielle Entwicklung in Deutschland - ähnlich wie in den heutigen Entwicklungsländern - war gekennzeichnet durch ein Überangebot an Arbeitskräften, die teils unwillig, teils unfähig zur Arbeit waren.

Die Methoden, mit denen die Wirtschaftspolitik diese Arbeitskräfte in den Produktionsprozeß einzuspannen versuchte, waren allerdings kaum geeignet, die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Erziehungswesen zu fördern - es sei hier nur daran erinnert, daß Waisen-, Armen-, Arbeits- und Zuchthäuser aufs engste miteinander verbunden dem Ziel der Beschaffung von Arbeitskräften für die neuen Industrien dienten. "Neben diese Mittel, die die Zahl der Arbeitenden vermehren sollten, treten die verschiedenen Methoden, die eine Intensivierung der Arbeitsleistung des Einzelnen anstreben und die man als Erziehung zu Fleiß und Arbeitsamkeit bezeichnen kann", und von der Erziehung zur Arbeitswilligkeit gingen in der Tat entscheidende Impulse für

(1) siehe dazu Kap. A II 1: Pestalozzi, Industripädagogik

(2) Higgins, Benjamin: Economic Development, Principles, Problems, and Policies, New York 1959, S. 231

(3) Lütge, Friedrich: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin-Göttingen-Heidelberg, 1952, S. 276

den Industrialisierungsprozeß aus. (1)

Zugleich trat damit in der Berufserziehung eine scharfe Trennung zutage, denn die unter dem Ziel der Gewerbeförderung betriebene berufliche Erziehung in der neuen industriellen Gesellschaft fand ihren schärfsten Widersacher im Handwerk. Die Reaktion des Handwerks auf die fortschreitende Industrialisierung mit ausgeprägter positivistischer und utilitaristischer Haltung war eine Versteinerung, die sich wohl am deutlichsten in einer Zunftordnung ausdrückt: "Kein Handwerksmann soll etwas Neues erdenken, erfinden oder gebrauchen." (2)

Beide extreme Anschauungen über die Aufgabe der Erziehung in der wirtschaftlichen Entwicklung konnten natürlich keine Lösung sein. Sie zeigen aber sehr deutlich den Weg, in welcher Weise nämlich Wirtschaft und Erziehungswesen im Prozeß der Industrialisierung ineinandergreifen müssen, um die Produktivität der Arbeit zu erhöhen. Dies kann weder geschehen durch eine Abkapselung, wie sie auf der einen Seite das Handwerk, auf der anderen Seite die humanistische Bewegung vollzogen haben, noch durch eine Degradierung des arbeitenden Menschen zu einem Werkzeug im Industrialisierungsprozeß.

Der Mißbrauch der Industripädagogik durch den merkantilistischen Staat konnte von den Pädagogen nicht gutgeheißen werden; daß er sich auf die Dauer auch ökonomisch nicht rechtfertigen läßt, soll noch dargelegt werden.

Wir wollen nun versuchen, nach diesem kurzen Abriß die Lösungsmöglichkeiten unseres Problems anhand der pädagogischen und der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur aufzuzeigen. Dabei wird ersichtlich, daß aus dem anfänglichen Gegeneinander sich allmählich die Einsicht durchsetzte, daß die Erziehung ein notwendiger Bestandteil wirtschaftlicher Entwicklung und, daß wirtschaftliche Erziehung echter Bestandteil des gesamten Erziehungswesens ist.

(1) Lütge, a. a. O., S. 277 - 278

(2) ebenda, S. 255

II. Positive Ansatzpunkte in der pädagogischen Literatur

1. Die Industripädagogik: Heinrich Pestalozzi

Es wurde bereits auf die Industripädagogik verwiesen, deren sich der Staat bei der Förderung der Arbeitsproduktivität bediente. Um sie richtig und vollständig zu verstehen, erscheint es notwendig, das Ziel der Industripädagogik durch ihren berühmtesten Vertreter, Pestalozzi, näher zu erläutern. Dabei soll gezeigt werden, auf welche Weise die Kritik, die der Industripädagogik von seiten des Neuhumanismus widerfuhr, entkräftet werden kann, zugleich aber auf die Probleme hingewiesen werden, die zu ihrem Mißbrauch führten.

Die pädagogischen Bestrebungen zu Beginn des Industrialisierungsprozesses waren fast ausschließlich dem höheren Schulwesen zugewandt. Mit Pestalozzi trat ein Mann auf, dessen ganzes Sinnen und Trachten auf die Hebung der ärmeren Volksklassen durch Erziehung gerichtet war, also der Menschen, die durch den beginnenden Industrialisierungsprozeß am härtesten betroffen waren.

Pestalozzi ging von dem Gedanken aus, daß die Menschen "dahin gebracht werden müssen, sich selbst zu helfen, da ihnen ... niemand hilft und niemand helfen kann." (1) Pestalozzi wollte also den Menschen mit Hilfe der Erziehung die Möglichkeit geben, sich eine wirtschaftliche Existenzgrundlage selbst zu schaffen, und er war der Meinung, daß dies allein möglich sei durch eine Erziehung zur "Industrie" (d. h. nach der ursprünglichen Bedeutung des Wortes "industria" zum Gewerbefleiß).

Um der einseitigen Interpretation durch den Neuhumanismus einerseits (vgl. S. 19-22) und durch den Staat andererseits (vgl. S. 23-24) entgegenzutreten, soll ein Zitat Pestalozzis wiedergegeben werden. In seiner "Rede an mein Haus" (Yverdon) beschäftigt sich Pestalozzi mit der Frage nach dem Zusammenhang von Armut und Erziehung, also m. a. W. mit der Frage, was die wirtschaftlichen Verhältnisse und die Erziehung gemeinsam haben. Ausgangspunkt ist die Philosophie der Aufklärung, die den Industrialisierungsprozeß

(1) Pestalozzi, Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Gesammelte Werke, hrsg. von E. Bosshart, E. Dejung, L. Kempter, H. Stettbacher, Bd. 9, Zürich 1944, S. 131

entscheidend gefördert hat: "Wir leben in einem der Basis aller wahren Kunst mangelnden Verkünstelungsverderben, in dessen Dunkel wir freilich in einigen anderen Gegenständen, wie z. B. Viehzucht, Feldbau ... und Fabriksachen usw. viel heller sehen und uns weit erleuchteter benehmen als im Erziehungs- und Armenwesen ... Aber dadurch kommen wir dann auch eben dahin, uns über die Verirrungen, in denen wir den höheren Angelegenheiten der Menschheit halber leben, zu täuschen, und werden gehindert, ... in den Angelegenheiten der Erziehung dem Volk und der Jugend zu helfen." (1)

Pestalozzi ruft nicht nur die Erzieher, sondern zugleich die Gutsherren und Fabrikanten auf, sich an der Bildung der Jugend zu beteiligen:

Es "öffnen sich dem ... Gutsbesitzer unermeßliche Mittel, der Volkserziehung und der Armut des Landes Vorsehung zu tun ... Es kostet den Landeigentümer nichts, neben jedem Paar Ochsen, die er aufzucht, damit sie ihm pflügen, auch ein paar Kinder zu erziehen, damit sie ihm solange im Dienst bleiben, als ungefähr ein Ochs dienstfähig ist; aber wenn er sie zu selbständigen Menschen erhebt, welch einen Genuß hat er von ihnen, und wenn er nur ein wenig Humanität in ihre Benutzung hineinbringt, so kann¹ seinen Armen wirklich wohl bei ihm werden. Er kann sie ohne Müh und Kosten mit seinem Nutzen über die Stumpfheit ... des gemeinen Bauern und Tagelöhners dahin erheben, daß sie ... als vorzügliche Arbeiter und Beispiele dastehen und auf die allgemeine Beförderung des Feldbaues vorzüglich gut einwirken können" (2)

"Fast die nämliche Gelegenheit, den Armen zu helfen und zu ihrer Bildung selber mit ihrem Vorteil einzuwirken, hat ... jeder, der an der Spitze ... der Industrie steht; diese wissen alle, daß des Menschen Hände Goldgruben sind, wenn sie wohl benutzt werden, und sie sind alle in der Lage, auf die Bildung, den Wohlstand und die Erziehung des Volkes wesentlichen Einfluß zu haben, wenn sie einerseits etwas dafür tun, die Kinder ihrer Arbeiter zur Solidität in dem Umfang der Kenntnisse und Fertigkeiten, die das Fach der Industrie selber voraussetzt, zu bilden, andererseits Einrichtungen zu treffen, daß sie von ihrem Verdienst Sparpfennige beiseite legen ..." (3)

(1) Pestalozzi, Heinrich: Rede an mein Haus (Yverdon), Ges. Werke, Bd. 8, 1946, S. 329

(2) Rede an mein Haus, S. 359-360

(3) ebenda, S. 360-361

Pestalozzi fühlt die Verantwortung, die der Erzieher trägt, nämlich der Jugend im Wandel der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse durch die Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten eine Existenzgrundlage zu geben, und er bringt zugleich zum Ausdruck, daß es wenig sinnvoll ist, die Probleme des anbrechenden Industriezeitalters dadurch zu lösen, daß man ihre Gefahren heraufbeschwört, ohne ihnen entgegentreten.

Folgende Tatsachen erscheinen in diesem Zusammenhang besonders wichtig:

Bereits im Volksschulalter sollen die Kinder zur "Industrie", zum Gewerbefleiß erzogen werden und in die Kenntnisse der Industrie eingeführt werden. Ziel der Industripädagogik ist es demnach, in der Bevölkerung Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit zu wecken und auszubilden.

Pestalozzi kennt keine Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Beides stellt eine Einheit dar. Das Verhängnis in unserer Geschichte der Pädagogik war es, daß Pestalozzi lange Zeit nur einseitig interpretiert worden ist. Das ganze 19. Jahrhundert hat an dieser Trennung gelitten und verhindert, daß sich technisch-ökonomische und allgemeine Bildung gegenseitig ergänzen und bereichern konnten.

Wichtig ist der Produktivitätsgedanke in Pestalozzis Schriften und in seinen Erziehungsanstalten. Stets versuchte er, die Erziehung auf eine wirtschaftliche Basis zu stellen. Die Kinder sollten nicht nur irgendwie, sondern produktiv beschäftigt werden, um damit einen kleinen Beitrag zu ihrer Erziehung selbst zu leisten.

Pestalozzi beschränkt sich aber nicht nur auf seine eigenen Anstalten. Vielmehr fordert er die Gutsherrn und die Fabrikbesitzer auf, sich ebenfalls an der Erziehung der Jugend zu beteiligen. Dabei ist es erstaunlich, daß er sich vorerst an die ökonomische Denkweise und nicht an die humane Gesinnung der Fabrikherren wendet. Er legt dar, daß die Kosten der Erziehung im Betrieb durch den damit erzielten Nutzen bei weitem aufgewogen werden - ein für die damalige Zeit für viele Ökonomen neuer Gedanke. Er weist damit zugleich nach, daß auch die Ausweitung der technisch-kaufmännischen Unterweisung zu beruflicher Erziehung nicht nur pädagogisch, sondern auch ökonomisch von Vorteil ist.

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts setzten sich Pestalozzis Gedanken zur Verbindung von Wirtschaft und Erziehung nur allmählich durch; aber wir erkennen aus der Geschichte der ökonomischen wie der pädagogischen Lehrmein-

nungen deutlich die Annäherung, die aus der anfänglichen Trennung von Arbeit und Bildung erwuchs.

2. Die Arbeitsschulpädagogik: Georg Kerschensteiner

Etwa hundert Jahre nach Pestalozzi bemühte sich Georg Kerschensteiner um die Neuformulierung der Bildungsidee in der industriellen Arbeitswelt.

Während Pestalozzi am Beginn der Industrialisierungsphase stand, kann Kerschensteiner rückblickend die Einseitigkeit unseres Bildungswesens überschauen, in dem sich zwar Ansätze zu einer beruflichen Bildung zeigten, die den Erfordernissen der Industrie entgegenkamen (es entstanden die Fortbildungsschulen, die Vorläufer unserer heutigen berufsbildenden Schulen, sowie eine ganze Reihe von höheren technischen und wirtschaftlichen Fachschulen), in dem aber das allgemeine Schulwesen sich zäh den gesellschaftlichen und wirtschaftlich-technischen Umwälzungen verschloß. Kerschensteiner geht von den soziologischen Verhältnissen aus und stellt den Zweck der Erziehung in den Dienst der Gemeinschaft (oder besser: der Gesellschaft). "Der Mensch kann eben nicht für sich allein ... leben. Sein geistiges wie sein wirtschaftliches Leben wird ein für allemal ... durch den Verkehr mit seinesgleichen günstig oder ungünstig ... beeinflusst. Sobald alle Menschen den höchsten Zweck ausschließlich in einem Gut sehen, das abgelöst ist von allen äußeren Bedingungen, von aller gemeinsamen Arbeit, ... hört auch die Möglichkeit auf, daß sie diesen Zweck jemals erreichen können." (1) Damit versucht Kerschensteiner erneut, die humanistische Bildungsidee im Zeitalter der industriellen Revolution ad absurdum zu führen und prangert sie zugleich als höchst "unsozial" an.

Der "gemeinsame Zweck" ist für den einzelnen wie für den Staat ein doppelter: einmal ein "egoistischer" (d. h. wirtschaftliche Existenzsicherung), zweitens ein "altruistischer" (d. h. Erziehung zur Sittlichkeit, zur Humanität). (2) Kerschensteiner folgert daraus, daß eine praktische Zwecksetzung

(1) Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, 8. Auflage Leipzig und Berlin 1930, S. 6

(2) ebenda, S. 16

in allen Schulen, besonders aber in den Volks- und Fortbildungsschulen, alles andere als "utilitaristisch" sei, wie seine Gegner behaupten, sondern daß die Erziehung, die dieser doppelten Aufgabe dient, in höchstem Maße ein ethisches Ziel verfolge. (1)

Demnach ist es für Kerschensteiner das Ziel der Erziehung, "brauchbare Staatsbürger" heranzubilden. (2) Dieses Ziel möchte er mit Hilfe der "Arbeitsschulpädagogik" verwirklichen. Dem Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler folgend, hat die Schule die Aufgabe, dem jungen Menschen zu helfen, "eine Arbeit im Gesamtorganismus oder ... einen Beruf zu ergreifen und ihn so gut als möglich zu erfüllen ... und ihn zu gewöhnen, diesen Beruf als ein Amt zu betrachten, das nicht bloß im Interesse der eigenen Lebenshaltung ... auszuüben ist, sondern auch ... im Interesse des Staatsverbandes ... " (3)

Kerschensteiner betont aber, daß jede Einseitigkeit - auch eine rein berufsbezogene - abzulehnen ist genauso, wie er die berufsfremde Einseitigkeit ablehnt. Dient die Erziehung nur einem einzelnen Zweck - z. B. dem ökonomischen oder dem technischen - , so ist sie bestenfalls "wirtschaftliches und technisches Virtuositum". (4) Werde sich diese Entwicklung durchsetzen, so werde sich im Erziehungswesen der gleiche Prozeß vollziehen, wie er sich "bereits in der Industrie (als Prozeß der ins Endlose gehenden Arbeitsteilung) zum ungeheuren Schaden unserer Gesamtkultur (!) vollzogen hat." (5) Kerschensteiner bemüht sich nun, den Bildungswert der manuellen Arbeit nachzuweisen. Dazu dienen ihm zahlreiche Beispiele aus dem Handwerk. Er beruft sich insbesondere auf Pestalozzi und auf Fichte, der in seinen "Reden an die deutsche Nation" wirtschaftliche Arbeitsgemeinschaften als wesentliche Erziehungsfaktoren für die kommende Generation gefordert hat. Kerschensteiner versucht, wie er selbst sagt, das Werk Pestalozzis zu vollenden, nämlich überzeugend herauszuarbeiten, daß "die Berufsbildung die Pforte echter Menschenbildung" ist. (6)

Und doch liegt in Kerschensteiners Konzeption noch nicht die Lösung unseres Problems. Denn bildende Kraft schreibt er nur der handwerklichen Tätigkeit

(1) Kerschensteiner, a. a. O., S. 17

(2) ebenda, S. 18

(3) ebenda, S. 20

(4) ebenda, S. 24

(5) ebenda, S. 24 (Hervorhebung von mir)

(6) ebenda, S. 96

zu, bei der der arbeitende Mensch sich am Ergebnis seiner Arbeit, dem fertigen Produkt, messen und bilden kann. Wie aber steht es mit der beruflichen Tätigkeit, die infolge der starken Spezialisierung für die große Masse der Bevölkerung nur winzige Teilausschnitte im Produktionsprozeß übrig läßt? Auf diese Frage bleibt uns Kerschensteiner die Antwort schuldig. Ansätze zur Befürwortung auch dieser Tätigkeit finden sich zwar bei ihm, wenn er sagt:

"Die ... Schule hat die Aufgabe, dem einzelnen Zögling zu helfen, eine Arbeit im Gesamtorganismus oder, wie wir sagen, einen Beruf zu ergreifen und ihn so gut als möglich zu erfüllen. ... Je nach der Art des Berufes wird es leicht, schwierig oder unmöglich (!) sein, aus ihm zugleich einen unmittelbaren Dienst im Interesse der Gesamtheit zu machen. ... Immer aber wird es möglich sein, frühzeitig das Bewußtsein in der heranwachsenden Generation zu entwickeln, daß jede Berufsarbeit vom Ausübenden als eine im Dienste der Gesamtheit notwendige aufgefaßt werden kann und daß die Übernahme jeder entlohten Arbeit, wie eintönig und bescheiden sie auch sein mag, eine Verpflichtung zur besten Leistung nach sich zieht." (1)

Aber gleichzeitig weigert Kerschensteiner sich, der nun einmal in der industriellen Produktion notwendigen Arbeitsteilung durch seine Arbeitsschulidee Vorschub zu leisten. (2)

Wenn Kerschensteiner auch überzeugend den Wert der vorwiegend manuellen Tätigkeit herausgearbeitet hat, so bleibt er doch der "klassischen" Bildungsidee verbunden. Es ist ihm nicht gelungen - was in seiner Absicht lag -, die Kluft zwischen "der wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklung und der pädagogischen Ideenbewegung" zu überbrücken. (3)

-
- (1) Kerschensteiner, a. a. O., S. 20 - 21 (Hervorhebung von mir)
(2) ebenda, S. 24
(3) Litt: Bildungsideal, S. 72; Abraham: Wirtschaftspädagogik, a. a. O. S. 79

3. Die moderne Pädagogik

Sowohl Pestalozzi als auch Kerschensteiner und mit ihnen eine Reihe anderer Pädagogen haben das Problem der Erziehung und der industriellen Entwicklung auf die berufliche Ausbildung der Volks- und berufsbildenden Schulen konzentriert. Unsere Frage aber betrifft den Zusammenhang von Wirtschaft und Erziehung als Ganzem, in dem die Berufserziehung im engeren Sinne nur ein - wenn auch wichtiger - Teilbereich ist.

Einen entscheidenden Umschwung in der Pädagogik stellen daher die Bemühungen dar, mit denen versucht wird, das gesamte Erziehungswesen im Hinblick auf den Wandel der industriellen Gesellschaft neu zu durchdenken. Erst 150 Jahre nach der großen industriellen Umwälzung werden Stimmen laut, die eine Hinwendung zu der neuen Produktions- und Gesellschaftsform fordern. Das Verlangen nach endgültiger Abkehr von der geschichtlichen Situation der vorindustriellen Gesellschaft und nach Anpassung der Erziehung an die wirtschaftliche und gesellschaftliche Wirklichkeit vollzog sich bei uns in Deutschland während der letzten vierzig Jahre.

Zunächst versuchte Eduard Spranger, endgültig den Dualismus von Allgemeinbildung und Berufsbildung ad absurdum zu führen. Er kommt zu dem Ergebnis, daß der Weg zur Allgemeinbildung über den Beruf und nur über den Beruf führe. (1) Spranger schließt sich damit Pestalozzi und Kerschensteiner an, indem er die bildenden Werte auf alle Bereiche menschlicher Existenz - auch auf den wirtschaftlichen - ausdehnt. Er geht aber noch einen Schritt weiter, indem er nämlich zum Ausdruck bringt, daß die berufliche Tätigkeit - und diese ist für die größte Zahl der Menschen wirtschaftliche Tätigkeit - so stark im Mittelpunkt steht, daß von hier die entscheidenden Impulse für die Erziehung ausgehen.

Mit Sprangers neuem Bildungsbegriff wird die Frage aufgeworfen, welchem Leitgedanken die Erziehung folgen müsse, wenn sie der Vorbereitung auf den künftigen Beruf dienen soll (sei es ein vorwiegend geistiger oder manueller, ein wirtschaftsfremder oder ein wirtschaftsbetonter Beruf).

Theodor Litt, dessen Lebenswerk der gleichen Frage galt, kommt zu dem Ergebnis, daß gerade die Gefahr, die in der industriellen Entwicklung für den

(1) Spranger, Eduard: Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Handbuch f. d. Berufs- u. Fachschulwesen, hersg. v. A. Kühne, Leipzig 1922, S. 32 - 35

Menschen liegt (indem die "Sache" den Menschen zu verdrängen und Utilitarismus sein Wertempfinden abzustumpfen drohen), die Erziehung aufrufe, die industrielle Entwicklung auch als ihre Aufgabe zu begreifen. (1) Litt verschließt sich auch nicht der Frage, ob die "Utilität" in der Wirtschaft dem Ziel der Erziehung nicht hinderlich, ja gefährlich sei. Er sagt dazu, daß "die Befangenheit in äußerlich-utilitarischen Zwecksetzungen von der Beschäftigung mit äußeren Mitteln durch einen scharfen Schnitt getrennt werden muß", daß es m. a. W. nicht in erster Linie auf den Gegenstand ankomme, an dem ein junger Mensch seine Bildung erfahre, sondern auf die Art und Weise, wie aus dieser Beschäftigung die Person bereichert werde. Freilich sieht Litt die großen Schwierigkeiten, Erziehung auch in einer eng umgrenzten spezialisierten Tätigkeit zu vollziehen, gerade dort über rein pragmatische Gesichtspunkte hinwegzukommen. "Natürlich kann es geschehen, daß, wer an der äußeren Welt das Feld seiner Tätigkeit hat, auch in den Zwecken, denen seine Tätigkeit sich unterstellt, so im Äußerlichen hängenbleibt, wie es ihm mit der Beilegung des Prädikats 'utilitarisch' nachgesagt werden soll. Aber dafür ist dann nicht die Äußerlichkeit der Materie, mit der er umgeht, verantwortlich zu machen, sondern gerade ... die Motivationen, ... die sich in den Zwecksetzungen ausprägen." (2) Verantwortung tragen also die Planer der neuen industriellen Produktion - der Staat und seine Wirtschaftspolitik, der einzelne Unternehmer und die technischen und ökonomischen Wissenschaften. Bemerkenswert ist deshalb, daß auch Litt eine Verbindung zur Wirtschaft sucht, und er meint auch, "daß heute das pädagogische Leben am kräftigsten in den Kreisen derjenigen pulsiert, die am wenigsten in Versuchung kommen, in ihren pädagogischen Planungen den Bedingungen des modernen Arbeitslebens die ihnen gebührende Rücksicht zu versagen." (3)

Auch Heinrich Weinstock, dem wir eine systematische Anthropologie der Arbeit verdanken, hat einen wesentlichen Beitrag zur Verbindung von Wirtschaft und Erziehung geleistet. Er wendet sich ebenfalls gegen jegliche Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung, indem er jede Form der Berufsbildung befürwortet, die nicht "lediglich auf das unmittelbar Berufsnötige und Berufsfördernde abzielt" (4). Nun sei es aber eine Tatsa-

(1) Litt: Bildungsideal, S. 145 - 146

(2) ebenda, S. 106

(3) ebenda, S. 146

(4) Weinstock, Heinrich: Arbeit und Bildung S. 151

che, daß ein großer Teil der industriellen Arbeit nicht mehr mit dem Wort "Beruf" bezeichnet werden könne, und hier liegen ja auch die Schwierigkeiten für die Erziehung. So fragt George Friedman: "Müssen nicht die jungen Menschen darunter leiden, daß man Eigenschaften und Fähigkeiten in ihnen entwickelt, für die später kein Bedarf vorliegt?" (1) Weinstocks Lösung, daß nämlich eine berufliche Erziehung pädagogisch zu rechtfertigen sei, die über den engen Nützlichkeitsbereich der späteren Tätigkeit hinausgehe, ist also leichter theoretisch zu fassen als praktisch zu verwirklichen. Trotzdem liegt in seinem Vorschlag, bei dem er sich Friedman anschließt, der einzige Weg einer Verbindung von Wirtschaft und Bildung: eine Anpassung des Erziehungswesens an die wirtschaftliche Entwicklung in dem Sinne, daß aus der Kenntnis des wirtschaftlichen Teilbereiches hinaus, für den der Mensch vorbereitet werden soll, das Verständnis für den Produktionsprozeß geweckt wird. Das Ziel und das Ergebnis der Arbeit, das der einzelne nicht mehr - wie beim Handwerk und auch noch bei der vorindustriellen Produktion - vor sich sah, soll deutlich gemacht werden durch ein abstrahiertes Gesamtmodell. Wir werden später sehen, daß von der Seite der Betriebswirtschaftslehre und der Betriebssoziologie ein ähnliches Ziel erstrebt wird.

Weinstocks Beitrag zur Lösung unserer Frage ist weiterhin deshalb von Bedeutung, weil er den Versuch unternommen hat, an die Stelle des Neuhumanismus den "Realen Humanismus" zu setzen, von dem bei der Behandlung der Marxschen Ideen noch die Rede sein wird.

Dieser kurze Abriß der Meinungen der allgemeinen Pädagogik sollte dazu verhelfen, die große Linie zu erkennen, auf der eine Verbindung von Wirtschaft und Erziehung gesucht werden kann und muß - wenn sich die Pädagogik nicht mit reinen Nützlichkeitsabwägungen zufrieden geben will. Wie aber ist die Erziehung praktisch durchführbar, wie sind die allgemeinen Richtlinien realisierbar?

Darüber geben uns die Wirtschaftspädagogen Auskunft, deren Hauptinteresse ja der Berufserziehung im engeren Sinne gilt.

Das Anliegen der Wirtschaftspädagogen - wie aller Pädagogen - ist Erziehung zu einem Menschen, der sein Denken und Handeln an objektiven ethi-

(1) Friedman, Georges: Zukunft der Arbeit. Perspektiven der industriellen Gesellschaft, Köln 1953, S. 234, Zitat nach Weinstock: Arbeit und Bildung, S. 154

schen Normen ausrichtet. (1) Die Besonderheit wirtschaftsberuflicher Erziehung besteht darin, daß das Erziehungsziel durch die Vorbereitung des jungen Menschen auf den späteren Beruf, durch Vermittlung der berufsnotwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten in seinen Wirkungskreis realisiert wird. Es wurde bereits herausgearbeitet, daß die industrielle Entwicklung nicht nur zu einem Umbruch im ökonomisch-technischen, sondern ebenso im geistigen und gesellschaftlichen Bereich geführt hat. Karl Abraham spricht von einer Spannung zwischen der Existenz des einzelnen und der industriellen Lebensform, in die er durch seine berufliche Tätigkeit hineingestellt ist. Aufgabe der Wirtschaftspädagogik ist es, ihn dazu fähig zu machen, diese Spannung zu ertragen und in ihm "seelische und intellektuelle Kräfte" zu wecken, "die so stark sind, daß er die neue Situation zu meistern vermag." (2)

So meint auch W. Linke, daß man "zuerst den Gedanken zur Harmonie aufgeben" müsse. Die Spannung, in der sich der Mensch in der industriellen Entwicklung befindet, kann nicht wegdiskutiert werden. "Im Gegenteil muß der zivilisierte Mensch befähigt werden, die wachsende Spannung zwischen ideeller und materieller Wertwelt nicht nur zu ertragen, sondern auch als sinnhaltig zu bejahen." (3)

Fassen wir zusammen:

Es wäre eine unzulässige Vereinfachung, wollten wir behaupten, daß der Weg im letzten Jahrhundert von der Disharmonie in Wirtschaft und Erziehung zu einer Harmonie geführt habe. Eher ist das Gegenteil wahr: Im Verlauf unserer industriellen Entwicklung wurde immer deutlicher, daß der Mensch aus der mittelalterlichen universalen Ordnung herausgerissen worden ist und daß seine Existenz von einer Spaltung bedroht ist, die nicht nur durch die veränderten Arbeitsanforderungen, sondern auch durch die neue

-
- (1) Abraham, Karl: Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960, S. 12; Schlieper, Friedrich: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, Freiburg 1956, S. 14
 - (2) Abraham, Karl: Wirtschaft als Bildungsraum, Schriftenreihe des DIHT, Heft 57, Bielefeld o. J. (1958), S. 25
 - (3) Linke, Werner: Technik und Bildung. Möglichkeiten und Grenzen der Bildung im Umgang mit der Technik, Heidelberg 1961, S. 21

soziale Lebensform (und diese ist in der Frühphase der industriellen Entwicklung gekennzeichnet durch Zerstörung der traditionellen Bindungen in Sippe und Berufsgemeinschaft) herbeigeführt wurde. Insofern teilt die moderne pädagogische Theorie und Praxis durchaus die Bedenken, die der Neuhumanismus der industriellen Arbeitsform entgegenbrachte. Doch wissen wir seit Pestalozzi, daß man das Problem von wirtschaftlicher Entwicklung und Erziehung nur lösen kann, wenn man sich den Gefahren, die die technisch-ökonomisch-soziologische Strukturwandlung nach sich zieht, bewußt zuwendet anstatt sie einfach zu ignorieren. Voraussetzung dazu ist allerdings, daß man den Industrialisierungsprozeß selbst bejaht. Dies war in der Epoche des Humboldtschen Neuhumanismus nicht der Fall, dürfte aber heute kaum noch infrage gestellt werden - auch nicht in den Entwicklungsländern. (1)

Gerade bei der Frage aber, welchen Beitrag die Erziehung in den Entwicklungsländern zur wirtschaftlichen Entwicklung leisten kann, wird sich erweisen, ob unsere moderne Pädagogik eine befriedigende Antwort geben kann. Nach den Ergebnissen, die wir aus der geschichtlichen Entwicklung unserer eigenen Industrialisierung abgeleitet haben, ist die Antwort positiv, denn die Pädagogen haben ganz klar erkannt, daß die industrielle Entwicklung nicht nur den Wirtschaftlern, sondern auch ihnen schwierige Aufgaben stellt. Ein Problem aber tritt im Rahmen der Entwicklungshilfe in den Vordergrund, erhält eine Bedeutung, die eine zuvor selbstverständliche Tatsache fraglich erscheinen läßt: nämlich die Frage der kulturellen Kontinuität.

Bei Humboldt war die Idee der Kontinuität besonders stark ausgeprägt. Er wollte die Bildung auf der Grundlage der griechisch-römischen Kultur trotz oder gerade wegen der Gefahren, die die industrielle Umwälzung mit sich brachte. Sein Bildungsziel schloß die Tatsache ein, daß eine in seinem Sinne "humanistische" Bildung das Privileg weniger auf Kosten der Masse der arbeitenden Bevölkerung sein mußte. Gibt man dieses Ziel auf und versucht, für das ganze Volk eine humane Bildung in der industriellen Gesellschaft zu verwirklichen (wie Pestalozzi, Kerschensteiner oder Abraham es anstreben), so

-
- (1) Gundlach hält die Frage, ob ein Land überhaupt den Industrialisierungsprozeß wünscht, für entscheidend für die Begriffsbestimmung der industriellen Entwicklung und der Entwicklungshilfe. Gundlach, G.: Grundsätzliches zum Warum und Wie der Entwicklungshilfe durch uns, Zeitschrift für handelswissenschaftliche Forschung, N. F. 14. Jg. 1962, S. 49

bedeutet dies natürlich insoweit eine Abwendung von der kulturellen Tradition, als es die Anpassung an die Realität und die Neubesinnung auf die pädagogische Aufgabe notwendig macht. Trotzdem konnten wir feststellen, daß alle unsere Pädagogen der Tradition treu geblieben sind - und dies ist auch gar nicht anders denkbar, da ja auch die industrielle Entwicklung unseres Kontinents aus dem Geiste dieses Kontinents entstanden ist.

Anders ist es bei den Entwicklungsländern, die heute die industrielle Entwicklung nachzuholen versuchen, und anders war es auch in Japan. Hier stellt sich das Problem der kulturellen Kontinuität mit viel größerer Schärfe als in unserer eigenen Geschichte der Industrialisierung. Und zwar aus zwei Gründen: einmal soll die Industrialisierung in ungleich rascherem Tempo nachgeholt werden, und zweitens bedeutet eine Übernahme der Ideen abendländischer Industriegesellschaften einen Bruch mit der eigenen kulturellen Tradition. Wir müssen deshalb im besonderen Teil dieser Arbeit der Frage nachgehen, wie in einem dem abendländischen Bereich fremden Kulturkreis eine Assimilation zwischen dem Geist der Wirtschaft und der Technik (als Schöpfungen abendländischen Geistes) mit dem eigenen kulturellen Erbe erreicht werden konnte.

Wir können bereits jetzt festhalten, daß in dieser Tatsache eines der schwierigsten Probleme wirtschaftlicher Entwicklung liegt und daß von seiner Lösung nicht nur die kulturelle Situation, sondern auch die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung abhängig sind.

Vittorino Veronese schreibt dazu: "Ich möchte herausstellen, daß sich das Konzept der Erziehung radikal gewandelt hat... Während es bisher seinem Wesen nach ein Instrument zur Übermittlung traditioneller Werte war, das zwar die Entfaltung dieser Werte widerspiegelte, ... das aber stets darauf bedacht war, Kontinuität zu wahren, gilt die Erziehung heute als ein Beitrag zur Umgestaltung des Menschen und seiner Umgebung. Sie gehört zu dem Hintergrund eines beschleunigten (wirtschaftlichen) Fortschritts, der sie prägt und zu dem sie soviel beigetragen hat. So ist es gekommen, daß die Erziehung dazu benutzt wird, die wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben." (1)

(1) Veronese, Vittorino: The Role of Education in Ec. and Soc. Dev., In: The World We live in, UNESCO Chr., VI, 1960, S. 259

III. Positive Ansatzpunkte in der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Literatur

Auch in der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Literatur zeigt sich deutlich der Wandel in der Bedeutung, die der menschlichen Arbeitskraft und ihren durch Erziehung vermittelten Qualifikationen beigemessen wird.

1. Die klassische Theorie: Adam Smith

A. Smith beginnt seine berühmte "Inquiry" mit der Feststellung, daß die Arbeit des Volkes der Fonds ist, aus dem es ursprünglich mit allen erforderlichen Unterhaltungsmitteln, derer es bedarf, versehen wird. (1)

Die menschliche Arbeit als Quelle des Reichtums führt Smith auf zwei Faktoren zurück: einmal auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsicht (skill, dexterity and judge), zum anderen auf den Prozentsatz der Personen, die eine produktive Arbeit leisten. (2) Beide Faktoren bestimmen zusammen das Arbeitspotential einer Wirtschaft, der erste das qualitative, der zweite das quantitative Arbeitspotential.

Bezeichnend für die klassische Nationalökonomie ist die nähere Erklärung der Arbeitsproduktivität, die durch skill, dexterity and judge - das qualitative Arbeitspotential - bestimmt wird.

So mag es wohl scheinen, daß bereits Smith den Zusammenhang von Erziehung und Wirtschaft gesehen hat. Schauen wir uns aber seine Begründung für eine Anhebung des qualitativen Arbeitspotentials an, so erfahren wir, daß er diese rein technologisch-ökonomisch erklärt. Wir finden bei Smith keine Ausführungen über die Steigerung des Wertes menschlicher Arbeitskraft durch Maßnahmen der Erziehung. Vielmehr versucht Smith in seinem ersten Buch der Inquiry, die ständig sich erhöhende Arbeitsproduktivität allein auf die zunehmende Spezialisierung durch Arbeitsteilung zurückzuführen. (3)

-
- (1) Smith, Adam: An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, Vol. 1, London 1899, S. 1
 - (2) ebenda
 - (3) ebenda, S. 4 - 17

Verfolgt man jedoch die Idee der Arbeitsteilung über das Beispiel der Stecknadelfabrikation hinaus und wendet man sie etwa auf eine komplizierte Produktionsweise an, so wird sehr schnell deutlich, daß in allen diesen Fällen berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten nicht durch bloßes Training am Arbeitsplatz zu erlangen sind, sondern einer gelenkten beruflichen Bildung bedürfen.

Diese Konsequenz zieht die klassische Theorie allerdings nicht. Zwar erstaunt es, daß Smith neben "skill" und "dexterity" auch "judge" als Bestimmungsfaktor für die Qualität der Arbeit ansieht, aber er beschränkt sich in seiner Untersuchung allein auf die Handfertigkeit der menschlichen Arbeit.

Wir haben in der Einleitung darauf hingewiesen, daß sich das qualitative Arbeitspotential aus der Arbeitsfähigkeit (also skill und dexterity in Smiths Terminologie) und der Arbeitswilligkeit (die entscheidend durch die Einsicht = judge gefördert wird) zusammensetzt. Umso erstaunlicher ist es, daß Smith in seiner weiteren Untersuchung den Faktor Arbeitswilligkeit ausklammert. Dies mag berechtigt sein, wenn man unterstellen kann, daß die Arbeitswilligkeit auf die Arbeitsangebotskurve keinen oder nur sehr geringen Einfluß hat.

In der Tat traf dies auf die Frühphase der industriellen Entwicklung in England und auch in Deutschland weitgehend zu, wie die Wirtschaftsgeschichte erkennen läßt. Zwei Tatsachen waren ausschlaggebend dafür: Die klassische Theorie stützte sich auf das Rationalprinzip im Sinne der Aufklärungsphilosophie und versuchte, das menschliche Verhalten nach den gleichen Regeln zu erfassen wie etwa die Gesetze der Preisbildung auf dem Gütermarkt. Auf der anderen Seite ergab die Wirklichkeit, daß bei der breiten Masse der arbeitenden Bevölkerung Arbeitswilligkeit vorausgesetzt werden konnte. Man war wohl der Ansicht, daß der Zwang der Not die Erziehung zur Arbeitswilligkeit entbehrlich mache und man sich auf ein spezialisiertes Training beschränken könne.

Betrachtet man die klassische Theorie einmal unter diesem Aspekt, so wird - als Reaktion auf den ihr zugrunde liegenden Rationalismus und Positivismus - die Haltung des Neuhumanismus verständlich.

An der Gegenüberstellung zweier geistesgeschichtlich bedeutsamer Persönlichkeiten wie Humboldt und Smith offenbart sich die gesamte Problematik der industriellen Revolution, die zu der oben beschriebenen Kluft zwischen Arbeit und Bildung geführt hat, indem von beiden Seiten eine Teilwahrheit verabsolutiert worden ist: von der klassischen Nationalökonomie

die These, daß das Verhalten der Menschen nach rational erfaßbaren Gesetzen sich vollziehe, und von der neuhumanistischen Lehre, daß bei dem Geist der Rechenhaftigkeit in der neuen Wirtschaftsform die zweckgebundene, utilitaristische Gesinnung alle anderen Lebensbereiche zu überwuchern drohe.

Wir haben die Smithsche These bewußt überspitzt formuliert, um die Probleme besser herausstellen zu können. Daß sich bereits hier positive Ansatzpunkte für unsere Frage finden, wurde ja bereits erwähnt. Auch ist es sicherlich richtig, daß Adam Smith dem Produktionsfaktor Arbeit keine gesonderte Untersuchung hätte widmen müssen, wenn er der Meinung gewesen wäre, daß das Prinzip des laissez faire in vollem Umfang auch für die menschliche Arbeitskraft gelte. Immerhin zeigt sich in der Geschichte der Wirtschaftswissenschaften wie in der Geschichte der Pädagogik, daß sich die Erkenntnis, daß die Erziehung eine echte Aufgabe im Industrialisierungsprozeß hat, nur ganz allmählich durchsetzte.

2. Der Sozialismus: Karl Marx

Die Reaktion des Sozialismus auf die Lage der arbeitenden Bevölkerung war - etwa bei Fourier und Proudhon - in erster Linie gesellschaftskritischer Art. (1) Doch finden wir auch - z. B. in Marx' Kapital - sehr aufschlußreiche Bemerkungen über den Zusammenhang von Wirtschaft und Erziehungswesen. In dem Kapitel "Die Produktion des relativen Mehrwerts" setzt sich Marx mit der in den sechziger Jahren in England eingeführten Fabrikgesetzgebung auseinander, die für die arbeitende Jugend medizinische und pädagogische Betreuung fordert. (2)

Marx geht von der Arbeitsteilung in der industriellen Produktion aus und macht mit erstaunlicher Deutlichkeit ihre dialektische Entwicklung klar. Während es zunächst so scheine, als ob die durch die Arbeitsteilung zu er-

-
- (1) Vgl. z. B. Friedman, Georges: Der Mensch in der mechanisierten Produktion, Köln 1952, S. 131 - 133
 - (2) Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, ungekürzte Ausgabe nach der 2. Auflage von 1872, Berlin o. J. (1932), S. 455 - 470

langende Spezialisierung die berufliche Erziehung überflüssig mache, so sei doch gerade das Gegenteil wahr. Um diese These zu beweisen, führt Marx das Beispiel der Kinderarbeit in den modernen Buchdruckereien an, bei der sich die Tätigkeit der Kinder auf das Einlegen und Herausnehmen von Blättern aus der Maschine beschränkte. Zu dieser Arbeit sei "keinerlei geistige Ausbildung nötig, ... wenig Geschick und noch weniger Urteil." Sobald sie zu alt für ihre kindische Arbeit werden, werden die Jugendlichen (etwa im Alter von 17 Jahren) entlassen. "Einige Versuche, ihnen anderswo Beschäftigung zu verschaffen, scheiterten an ihrer Unwissenheit, Roheit, körperlichen und geistigen Verkommenheit." (1)

Diese Tatsache, daß man Kinder und Jugendliche zu stark vereinfachten Handreichungen heranzog und ausnutzte, begründet freilich noch nicht die ökonomische Notwendigkeit der Erziehung - wenn man von der Forderung der Humanität absieht. Aber Marx hat bereits damals ganz deutlich die Konsequenz der Arbeitsteilung in der industriellen Entwicklung erkannt, wenn er schreibt: "Die moderne Industrie betrachtet und behandelt die vorhandene Form eines Produktionsprozesses nie als endgültig. Ihre technische Grundlage ist daher revolutionär, während die aller früheren Produktionsweisen wesentlich konservativ war. Durch Maschinerie ... wälzt sie beständig mit der technischen Grundlage der Produktion die Funktionen der Arbeiter und die gesellschaftlichen Zusammensetzungen des Arbeitsprozesses um. ... Die Natur der ... Industrie bedingt daher Wechsel der Arbeit, Fluß der Funktion, allseitige Beweglichkeit des Arbeiters. Andererseits reproduziert sie in ihrer kapitalistischen Form die alte Teilung der Arbeit ... Man hat gesehen, wie dieser absolute Widerspruch alle Ruhe, Festigkeit, Sicherheit der Arbeitslage des Arbeiters aufhebt, ihm mit dem Arbeitsmittel beständig das Lebensmittel aus der Hand zu schlagen und mit seiner Teilfunktion ihn selbst überflüssig zu machen droht." (2)

Während also das mittelalterliche Handwerk und auch noch die vorindustrielle Produktion eine Berufsbildung aus der Arbeit heraus - vom Leichterem zum Schwereren - ermöglichte, ist dies umso weniger noch erreichbar, je stärker die mit der industriellen Entwicklung verbundene Arbeitsteilung fortschreitet. Wäre hierdurch ein neuer stationärer Zustand erreicht, so dürfte sich der Ökonom - nicht der Pädagoge - vielleicht mit einem Training der leichten Hand-

(1) Marx, a. a. O., S. 459

(2) ebenda, S. 460 - 461

griffe zufriedengeben. Die Arbeitsteilung trägt aber in sich ein dynamisches Element, das die industrielle Entwicklung vorantreibt und bekannte und erlernte Techniken ständig überholt. Verzichten Wirtschaft und Staat auf eine berufliche Bildung, so ist weiterer wirtschaftlicher Fortschritt nur möglich, indem man Raubbau mit dem "Produktionsfaktor Mensch" treibt, wie es Marx in dem o. a. Beispiel schildert, oder in Marxscher Terminologie ausgedrückt; indem man die Kinderarbeit mißbraucht, um die Erwachsenen später wieder in die industrielle Reservearmee zurückfallen zu lassen.

So wird es - nach Marx - zu einer Existenzfrage für die (kapitalistische) Industrie, "den Wechsel der Arbeiten und daher möglichste Vielseitigkeit der Arbeiter als allgemeines gesellschaftliches Produktionsgesetz anzuerkennen und seiner normalen Verwirklichung die Verhältnisse anzupassen," d. h. die "in Reserve gehaltene ... Arbeiterbevölkerung zu ersetzen durch die absolute Verfügbarkeit des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse." (1) Diese Aufgabe falle in erster Linie den Schulen zu - bei der Elementarbildung wie bei der polytechnischen Bildung. Marx nennt die Schulen sehr treffend die "Fermente in der industriellen Umwälzung" (2), mit denen dem Widersinn der Teilung der Arbeit begegnet werden müsse. - Erst seit der Mitte unseres Jahrhunderts wird die These, daß die Bildung eine umso allgemeinere Grundlage haben müsse, je spezialisierter die industrielle Produktion werde - auf breiter Front verkündet (3); der Gedanke ist aber erstaunlicherweise bereits zu Beginn der industriellen Entwicklung geäußert worden.

Marx sieht also in der Erziehung ein Mittel, der "Proletarisierung" der Arbeiter entgegenzuwirken, und zwar nicht nur in materieller, sondern auch in humaner Hinsicht, indem nämlich durch eine breite Grundlage der Bildung die materielle Existenzbedingung geschaffen, darüber hinaus aber im Menschen Gegenkräfte gegen die "Entmenschlichung" gebildet werden. Dies ist Ziel des Marxschen "Realen Humanismus" - real im Gegensatz zu Hegels Idealismus, der in seinem berühmten Gleichnis von Herr und Knecht (4) nachzuweisen versucht, daß der Arbeiter seine Ketten wegarbeiten kann.

(1) Marx, a. a. O., S. 462

(2) ebenda

(3) siehe z. B. Muller, Philippe: Berufswahl in der rationalisierten Arbeitswelt, Hamburg 1961, S. 17; Wander, Hilde: Berufsausbildung und Produktivität, Kiel 1953, S. 3 - 4

(4) Hegel, G. W. Fr.: Phänomenologie des Geistes, Stuttgart 1955, S. 162 - 166

Marx andererseits geht nicht von der Idee, sondern von der Realität der Arbeit aus, und diese Realität ist für ihn die kapitalistische Wirtschaftsform. Gerade hier setzt auch die Kritik an Marx' Realem Humanismus ein. Denn Marx behauptet, daß die Problematik von Arbeit und Bildung im Wesen der kapitalistischen Produktionsweise liege, während man heute zu der Überzeugung gekommen ist, daß sie im Wesen jeder industriellen Umschichtung begründet ist. (1) Die Verhältnisse Deutschlands und vor allem Englands gaben allerdings Marx leider völlig recht. Er betrachtet die Fabrikgesetzgebung, die für die Kinder und Jugendlichen Erziehung forderte, als ein dem Kapitalismus mühsam abgerungenes Zugeständnis. (2) Aus diesem Grunde unterliegt es für Marx "keinem Zweifel, daß die unvermeidliche Eroberung der politischen Gewalt durch die Arbeiterklasse auch dem technologischen Unterricht, theoretisch und praktisch, seinen Platz in den Arbeitsschulen erobern wird." (3)

Fassen wir zusammen, so wird eines jedenfalls aus Marx' Untersuchung zum ersten Male in der Geschichte der Nationalökonomie in aller Schärfe deutlich: die industrielle Entwicklung ist nicht Sache der Wirtschaft allein; wenn wir keinen Gleichlauf von Wirtschaft und Erziehung haben, dann droht das System auseinanderzubrechen.

Marx hält diese Tatsache immerhin für so wichtig, daß sie im Rahmen seiner Mehrwertlehre einen Beweis mehr liefern soll, um die These vom Zusammenbruch der kapitalistischen Produktion zu begründen.

Noch ein zweiter Gesichtspunkt ist entscheidend für unser Problem: Marx hat bereits erkannt, daß an die Stelle einer kurzfristigen Arbeitsplanung, die den Raubbau an der menschlichen Arbeitskraft - physisch und psychisch - zuläßt, eine langfristige Planung treten muß. In Bezug auf das Erziehungswesen heißt das, daß eine gründliche allgemeine und fachliche Ausbildung den Arbeiter zu einer ganzen Reihe von Tätigkeiten befähigt und nicht nur zu einer einzigen eng spezialisierten. (4) Damit hat Marx bereits eine Antwort auf das Problem der Beseitigung technologischer Arbeitslosigkeit gegeben.

(1) vgl. hierzu die Argumentation von Weinstock, Heinrich: *Realer Humanismus*, Heidelberg 1955, S. 11 - 15

(2) Marx, a. a. O., S. 462

(3) ebenda

(4) Dies ist entscheidend, besonders wenn man bedenkt, daß bei der klassischen Nationalökonomie die langfristige Betrachtungsweise im Vordergrund steht.

ben, auf das wir noch zurückkommen.

Viele Autoren, die sich mit der industriellen Entwicklung und deren Triebkräften auseinandergesetzt haben, halten Marx zugute, daß er - im Gegensatz zur Klassik - eine "Allgemeine Theorie" begründet habe, indem er politische, soziale und ökonomische Faktoren miteinander verknüpft habe. (1) Andererseits sei seine Theorie sehr stark verallgemeinert. Dieser Vorwurf trifft zu (denken wir nur an die breite Skala der "liberalen Wirtschaftsformen, die vom Manchestertum bis hin zu einer "sozialen Marktwirtschaft" reicht). Wir werden aber noch darzulegen versuchen, auf welche Schwierigkeiten selbst die moderne Theorie stößt in ihrem Bemühen, die industrielle Entwicklung auf alle ihre entscheidenden Einflußfaktoren hin zu untersuchen.

3. Die Theorie der produktiven Kräfte: Friedrich List

Auch Friedrich List tritt der klassischen Theorie Adam Smiths entgegen; auch er versucht - allerdings unter anderen Voraussetzungen als Marx - die klassische These von der Produktivität der menschlichen Arbeitskraft zu entkräften.

Der Ausgangspunkt der Kritik ist der gleiche wie bei Marx: nämlich Smiths Konzept der Arbeitsteilung als der einzigen Grundlage einer Steigerung der Arbeitsproduktivität. List gesteht Smith zu, daß sein Ansatzpunkt richtig ist, daß nämlich die Teilung der Arbeit in der Tat einen wesentlichen Beitrag zur industriellen Entwicklung geleistet hat. List sieht aber sehr deutlich, daß Smith eine Teilwahrheit überschätzt und überbetont hat. Zwar habe er die Idee der "produktiven Kraft" erwähnt, sie aber später völlig vernachlässigt. (2)

List fragt, ob die Arbeitsteilung nicht vielmehr das Ergebnis als die Ursache der industriellen Entwicklung und der Steigerung des Sozialproduktes (durch Vermehrung der Tauschwerte) sei, und er weist überzeugend nach, daß die Quantität der Arbeit allein nicht zum Reichtum einer Nation führen müsse, sondern daß sie dies nur dann tue, wenn ihr "der Geist, der die Individuen

-
- (1) Meier, Gerald M. und Robert E. Baldwin: Economic Development. Theory, History, Policy, New York, London 1957, S. 120
 - (2) List, Friedrich: Das nationale System der politischen Ökonomie, Basel und Tübingen 1959, S. 145; vgl. unsere Kritik an Smiths Theorie, S. 33-39

belebt", die Kräfte dazu verleihe. (1) Für Smith ist der Reichtum einer Nation gleich der Summe der erzeugten Tauschwerte, und hierauf konzentriert List seine Kritik, denn er behauptet, daß der Reichtum sich zusammensetzt aus der Summe der Tauschwerte und der Summe der produktiven Kräfte einer Nation. Unter den produktiven Kräften einer Volkswirtschaft versteht List alle diejenigen Personen und Institutionen, die "die künftige Generation zur Produktion befähig(en)", (2) mit anderen Worten diejenigen, die ihrerseits wieder produktive Kräfte produzieren, während durch die materielle Arbeit - die Smith allein für entscheidend hält - die Tauschwerte geschaffen werden. (3)

"Je mehr", so sagt List, "der Mensch einsieht, daß er für die Zukunft sorgen müsse, ... je mehr ... Körper und Geist gebildet worden sind, ... je mehr er Gelegenheit hat, seine geistigen und körperlichen Kräfte zum Behuf der Verbesserung seiner Lage zu verwenden, ... je weniger sein Geist an Vorurteilen, an Aberglauben, an falschen Ansichten und an Unwissenheit leidet: desto mehr wird er Kopf und Gliedmaßen zum Behuf der Produktion anstrengen, desto mehr wird er zu leisten vermögen." (4)

Wenn dem so ist - und das wird heute nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt, dann ist es für List unfasslich, wie die klassische Theorie "nicht einmal der geistigen Arbeit derer, welche Recht und Ordnung handhaben, Unterricht und Religiosität, Wissenschaft und Kunst pflegen usw., Produktivität zugesteht" (5) und daß zwar derjenige, welcher Schweine aufzieht, als produktiv gelten soll, nicht aber derjenige, der Kinder aufzieht.

List versucht mit gleicher Deutlichkeit wie Pestalozzi in seiner Rede in Yverdon hervorzuheben, daß das Erziehungswesen eine wichtige produktive Kraft ist (6), und zwar aus verschiedenen Gründen:

Erziehung bewirkt Weckung und Förderung der geistigen und körperlichen Kräfte (also in unserer Terminologie: die Arbeitsfähigkeit), und dies wiederum bedingt, daß der Mensch - durch den Erfolg seines wirtschaftlichen

(1) List, a. a. O., S. 146

(2) ebenda, S. 152

(3) ebenda, S. 151

(4) ebenda, S. 146

(5) ebenda, S. 146 - 147

(6) vgl. S. 27 unserer Arbeit

Handelns angespornt - gewillt ist, seine Anstrengungen zu vermehren. Damit dient die Erziehung zugleich der Förderung der Arbeitswilligkeit. Sie wird auch insofern durch die Erziehung positiv beeinflusst, als mit der Bekämpfung der Unwissenheit der Bevölkerung wirtschaftshemmende oder gar wirtschaftsfeindliche Tabus in ihrer Wirkung abgeschwächt werden können. Diese Gedanken von Friedrich List erscheinen gerade heute bei dem Bemühen um wirksame Entwicklungshilfe erstaunlich aktuell. Wir werden deshalb diesen Gedanken im nächsten Kapitel wieder aufgreifen.

Eine Konsequenz aus Lists Theorie der produktiven Kräfte ist in unserem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung: nämlich die Frage, ob die Kosten der Erziehung als Verbrauch oder als Schaffung von wirtschaftlicher Produktivkraft anzusehen sind, oder in der modernen Terminologie ausdrückt: ob die Erziehungskosten Konsum oder Investition darstellen. Es unterliegt für List keinem Zweifel, daß "aller Aufwand für den Unterricht der Jugend ... eine Zerstörung von Werten zugunsten der produktiven Kraft" ist. "Der größte Teil der Konsumtion einer Nation geht auf die Erziehung der künftigen Generation, auf die Pflege der künftigen Nationalproduktivkraft." (1)

Diese Aussage ist die logische Folge seiner Theorie der produktiven Kräfte. Wir wollen versuchen, sie im Verlaufe unserer Untersuchung zu erhärten; denn wenngleich sie heute im Grunde nicht mehr bezweifelt wird, so erscheint sie uns doch als zu generell, zu undifferenziert. Denn sie sagt noch nichts aus über die Art der Erziehung, den Umfang der Erziehung und die Ziele, die im einzelnen mit der Bildung der Jugend erreicht werden sollen. Wir können sicherlich unterstellen, daß Lists Aussage sowohl von Humboldt als auch von Pestalozzi akzeptiert worden wäre, wir haben aber versucht herauszuarbeiten, wie unterschiedlich eine bestimmte Erziehungskonzeption die wirtschaftliche Entwicklung fördern oder hemmen kann. (2)

(1) List, a. a. O., S. 148

(2) In einer Untersuchung von Schultz z. B. wird die Frage aufgeworfen, ob die gesamten Kosten für Erziehung der Investition zuzurechnen seien oder nur ein Teil. Schultz, Theodore W.: Investment in Human Capital, AER Vol. LI, 1961, S. 1 - 17 und S. 1035 - 1039. Zu dieser wichtigen Frage der Kapitalnutzung im Industrialisierungsprozeß vgl. Kap. B II, 4

4. Die moderne wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Theorie

Eines der Charakteristika der modernen ökonomischen Theorie ist die Tatsache, daß man den nicht-ökonomischen Faktoren - neben der Rechts- und Sozialordnung vor allem dem Erziehungswesen - eine wachsende Bedeutung beimißt. Am deutlichsten zeigt sich das in der volkswirtschaftlichen Theorie an den Ergebnissen der Wachstumsanalysen, in der Betriebswirtschaftslehre an den zahlreichen Untersuchungen über Human Relations.

Dieser Wandel in der ökonomischen Theorie hat für unser Thema große Bedeutung, denn im Rahmen der Forschungen erhalten wir auch auf die Frage, welchen Beitrag die Erziehung zur industriellen Entwicklung leistet und leisten kann, neue Antworten.

Der Wandel in der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung läßt sich auf eine ganze Reihe von Ursachen zurückführen. Wir wollen nur zwei in unserem Zusammenhang wesentliche nennen:

- 1) die Annäherung der Wirtschafts- an die Sozialwissenschaften;
- 2) die aktuellen Fragen der Wirtschaftspolitik und der Betriebsführung in Entwicklungsländern und in hochentwickelten Industrieländern.

Der homo oeconomicus, das Wesen, das ausschließlich nach den Gesetzen der Vernunft handelt, ist nicht nur eine Konstruktion, deren sich die klassische Nationalökonomie bediente; er war in gleicher Weise Erfahrungsobjekt der Soziologie Auguste Comtes und ist von dessen "physique sociale"(1) in die wirtschaftliche Literatur übernommen worden. Diese Tatsache ist nicht zufällig. Vielmehr entspricht sie dem durch den enormen Aufschwung der Naturwissenschaften in der Zeit der industriellen Entwicklung entfachten allgemeinen Glauben an den Fortschritt. So wird es auch verständlich, daß sich Adam Smith auf eine einseitige Betrachtungsweise beschränkte, indem er seine Untersuchungen über die Produktivität der Arbeitskraft nur auf die Möglichkeiten zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in einem engen technischen Sinne (skill, dexterity) beschränkte und unterstellte, daß Leistungswille, Wille zur Arbeit bei einem rational denkenden Individuum vorausgesetzt werden könne.

Solange die wirtschaftliche Theorie und Praxis auf dieser rationalistischen und utilitaristischen Konzeption der Gesellschaft aufbauten, konnte das

-
- (1) Comte, Auguste: Cours de Philosophie Positive, Deutsch von V. Dorn: Soziologie, siehe insbes. Kap. 1, Bd. I, S. 1-164, 2. Aufl. Jena 1923

Problem der gesellschaftlichen Umschichtung nur ungenügend berücksichtigt werden (1). Die Tatsache, daß die industrielle Entwicklung die alten gesellschaftlichen Bindungen (Großfamilie) und die gesellschaftlichen Normen (Ansehen und sozialer Status des Berufes) aufhob, wurde dabei nicht in Betracht gezogen, und so wurden auch die wichtigen Aufgaben, die dem Erziehungswesen in dieser gesellschaftlichen Umschichtung zukamen, nicht oder kaum gesehen. So ist es nicht verwunderlich, daß als Reaktion auf den übersteigerten Individualismus Comtes und der klassischen Nationalökonomie der übersteigerte Sozialismus folgte, nach dessen These nicht mehr der einzelne, sondern das Kollektiv die Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur prägte.

An die Stelle der älteren Soziologie als philosophischer Lehre ist heute eine umfassende Betrachtungsweise getreten, die wir in Ansätzen besonders in der amerikanischen Soziologie finden. Mit der Entwicklung der Industriesoziologie und der Betriebssoziologie sind der modernen ökonomischen Theorie wichtige Erkenntnisse vermittelt worden, die den Wirtschaftswissenschaften neue Impulse für ihre Forschung gaben und die zugleich bewirken, daß Soziologie und Wirtschaftswissenschaften enger als bisher miteinander zu arbeiten beginnen. Dies aber war zugleich der Ansatzpunkt für eine stärkere Verbindung von Wirtschaft und Erziehungswesen. Anstoß zu der neuen Betrachtungsweise gaben die aktuellen Fragen in der Wirtschaftspolitik und in der Betriebsführung. Wir wollen diese Entwicklung der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Theorie anhand einiger Beispiele aufzeigen und damit zu erläutern versuchen, welche Bedeutung in der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Forschung heute dem Erziehungswesen im Rahmen der industriellen Entwicklung zuzumessen wird.

Jede Geisteswissenschaft muß, wenn sie Aussagen über den Menschen macht, diesen in seiner Ganzheit, seiner Verwobenheit mit Geschichte, Kultur und Sozialstruktur sehen. Diese Forderung gilt also auch für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (2). Der Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaftsform ist demnach nicht nur ein ökonomischer, sondern zugleich ein soziologischer und kultureller Strukturwandel. Der arbeitende Mensch als Glied des Betriebes und als Glied der Volkswirtschaft ist nicht das rational denkende und handelnde Wesen; sein Verhalten ist vielmehr bestimmt durch einen Komplex rationaler und a-rationaler Aktionen und Reaktionen.

(1) So etwa bei Clark, Colin : The Conditions of Economic Progress, 3. Aufl London 1957

(2) Baldwin - Meier, a.a.O., S. 14

Diese beiden wichtigen Ergebnisse verdankt die Wirtschaftswissenschaft der soziologischen Forschung. Das erste Ergebnis lieferte die Industriosozologie, die sich mit den makrosoziologischen Tatbeständen beschäftigt, das zweite die Betriebssoziologie, die die soziologischen Fakten des einzelnen Industriebetriebes untersucht.

Welche Bedeutung haben nun diese Ergebnisse - die heute ausreichend wissenschaftlich gesichert sind - für die Wirtschaftswissenschaften und ihre Beziehung zum Erziehungswesen?

Betrachten wir zunächst das erste Ergebnis, die These, daß wirtschaftliche Entwicklung nur im Zusammenhang mit kultureller und soziologischer Strukturwandlung gesehen werden kann:

Die Untersuchungen über die "non-economic factors" in der wirtschaftlichen Entwicklung setzen zu Beginn der 50er Jahre ein und lassen sich erklären durch die Notwendigkeit, praktikable Vorschläge für die Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung in den unterentwickelten Ländern zu finden. (1) Denn besonders in den Vereinigten Staaten, die als erste Nation Entwicklungshilfe gaben, war das Problem von größter Aktualität, da man sehr bald einsah, daß wirtschaftliche Entwicklung nicht gelingen konnte, wenn man die Entwicklungshilfe lediglich auf den Kapitaltransfer beschränkte. Aus der reichen Literatur zu den Fragen der nicht-ökonomischen Faktoren und ihrem Einfluß auf die wirtschaftliche Entwicklung (2) sei besonders auf die Untersuchungen von

-
- (1) Hoselitz, Bert F. (Hrsg.): *The Progress of Underdeveloped Areas*, Chicago 1952, Preface S. V - VIII
- (2) siehe z. B. Clough, S. B.: *Strategic Factors in Ec. Growth. A Social Science View*, in: *Pol. Sc. Quart*, Bd. 70, 1955, S. 19-27; Fourastié, Jean: *Economics and the Social Consequences of Technical Progress*, in: *ISSB IV*, 1952, S. 289 - 300; Friedman, Georges: *The Social Consequences of Technical Progress*, in: *ISSB IV*, 1952, S. 243 - 260; Gurvitch, Georges (Hrsg.): *Industrialisation et Technocratie*, Paris 1949; Kerr, Clark, Frederick H. Harbison, John F. Dunlop, Charles A. Myers: *Industrialism and Industrial Man*, in: *ILR* 82, 1960, S. 236 - 250; Riesman, David: *Some Relationships between Technical Progress and Social Progress*, in: *Expl. Ent. Hist.* VI 1953/54, S. 131 - 146; Ogburn, William Fielding: *Social Effects of Technology in Industrial Societies*, in: *ISSB Vol. IV*, 1952, S. 269 - 279

Wilbert E. Moore verwiesen. Moore versucht, einen Zusammenhang herzustellen zwischen der menschlichen Arbeit und der wirtschaftlichen Entwicklung, indem er die soziologischen Bestimmungsfaktoren für das wirtschaftliche Wachstum untersucht und dabei zu dem Ergebnis kommt, daß neben einer Anzahl von entwicklungsfördernden Momenten die hemmenden Momente ("passive barriers") von entscheidender Bedeutung in der Industrialisierungsphase sind, obwohl von der Wirtschaftspolitik und von der Bevölkerung die industrielle Entwicklung gewünscht wird. Als solche nennt er die Unwissenheit der Bevölkerung und die Diskontinuität der sozialen Systeme. (1) Er erläutert nun ausführlich, warum diese beiden Faktoren dazu führen, daß die Bevölkerung der wirtschaftlichen Entwicklung und der Industrialisierung häufig feindlich gegenübersteht. (2) In unserem Zusammenhang ist besonders seine Definition der Unwissenheit aufschlußreich, die er als "lack of knowledge of alternatives" beschreibt. Demnach ist die industrielle Entwicklung, die (wie wir bereits bei Marx gesehen haben) in hohem Maße dynamisch ist, gehemmt, wenn die Bevölkerung unfähig ist, Produktionsmethoden zu übernehmen, die ihr unbekannt sind, und wirtschaftliche Impulse (incentives) aufzugreifen. (3)

Diese Unwissenheit und damit eine entscheidende Barriere wirtschaftlicher Entwicklung zu beseitigen ist Aufgabe der Erziehung, und zwar, wie Moore sagt, der Erziehung im weitesten Sinne, die also nicht nur technisch-wirtschaftliche Kenntnisse für ausführende Tätigkeiten vermitteln und dazu bei-

-
- (1) Moore, Wilbert E.: *Industrialization and Labour, Some Aspects of Economic Development*, Ithaca und New York 1951, S. 9, S. 14 - 31.
 - (2) Dieses Paradoxon, daß die industrielle Entwicklung gewünscht und gleichzeitig durch das menschliche Verhalten gehemmt wird, läßt sich dadurch erklären, daß zwar die Industrialisierung erstrebt wird, weil sie ein Wachstum des Sozialproduktes bedeutet, daß aber zugleich die damit verbundenen Anstrengungen gescheut werden, weil sie den einzelnen überfordern. Vgl. dazu Lewis, W. Arthur: *Die Theorie des wirtschaftlichen Wachstums*, Tübingen, Zürich 1956, S. 18 - 49: Gegenüberstellung des "Verlangens nach Gütern" und der "Kosten der Anstrengung". Der erste Faktor ist in den meisten Fällen positiv; der zweite Faktor ist in vielen der heutigen Entwicklungsländer noch stark negativ. Anders in den "alten" Industrieländern und in Japan.
 - (3) Moore, *Industrialization and Labour*, a. a. O., S. 19

tragen soll, die Arbeitswilligkeit zu fördern, sondern auch unternehmerische Initiative wecken, d. h. dem Unternehmer die nötigen Kenntnisse vermitteln muß (knowledge of alternatives) und damit seinen Entschluß, überhaupt unternehmerisch tätig zu werden, aktiv fördert.

Aus Moores Untersuchung lernen wir, daß Arbeitsfähigkeit (wirtschaftliche und technische Kenntnisse) zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für die industrielle Entwicklung ist, daß vielmehr Arbeitswilligkeit (und das heißt Wille zur Wirtschaft bei den Arbeitern wie bei den Unternehmern) dazukommen muß, wenn die wirtschaftliche Entwicklung nicht stagnieren soll.

In der ökonomischen Theorie, besonders in der Wachstumstheorie, wurden die vielfältigen Anregungen der Soziologen aufgegriffen. So wurde in den letzten zehn Jahren von einer ganzen Reihe von Wirtschaftstheoretikern die Forderung aufgestellt, die ökonomische Theorie zu einer umfassenden Theorie auszubauen. In der Wachstumstheorie waren bisher die soziologischen und kulturellen Faktoren in die *ceteris-paribus*-Klausel eingeschlossen worden, so etwa bei Domar. Faktoren wie das Erziehungswesen, die Einstellung des Menschen gegenüber der Wirtschaft und dem wirtschaftlichen Fortschritt und das Bildungsniveau wurden als Daten behandelt.

Man fragt sich aber heute - wie etwa Haavelmo - warum die Ökonomen die "real mysteries of economic life" als Daten aus ihrer Untersuchung ausklammert haben, während sie andere Phänomene (etwa die Spar-Investitionsfunktion) mit der größten Sorgfalt behandelt haben. Der Wirklichkeit und ihren praktischen Erfordernissen entspräche doch viel eher der umgekehrte Fall, d. h. eine Einbeziehung der non-economic factors (besonders des Erziehungswesens) in die Analyse. Haavelmo meint daher, daß die engumgrenzte ökonomische Analyse mit ihrer Erarbeitung von "laws of pure economic theory" recht fruchtlos sei. (1)

Das Ziel seiner Arbeit ist es, den Kreis der ökonomisch relevanten Faktoren zu erweitern. Er führt dazu das Bildungsniveau und das technische Wissen ("know how") als Variable in sein System ein. (2) Freilich ist sich Haavelmo dessen bewußt, daß eine Quantifizierung dieser Größe "S" nur ein Hilfsmittel zur Beschreibung der Wirklichkeit ist; immerhin hält er sie nicht für

(1) Haavelmo, Trygve: A Study in the Theory of Economic Evolution, 2. Aufl., Amsterdam 1956, S. 4 - 5

(2) ebenda, S. 18 - 19

schlechter als andere Annäherungswerte wie etwa Annahmen über die Präferenzskalen in der Nachfragefunktion nach Konsumgütern. (1)

Gunnar Myrdal schlägt vor, anstelle der Unterscheidung in ökonomische und nicht-ökonomische Faktoren bei der Wachstumsanalyse ökonomisch relevante und ökonomisch nicht relevante Fakten zu unterscheiden. (2) Als Beispiel für solche nicht-wirtschaftlichen, aber wirtschaftlich höchst relevanten Faktoren nennt Myrdal das Erziehungswesen. Ließe man diesen Faktor unberücksichtigt, so bedeute dies nicht nur ein Hemmnis für wirtschaftliches Wachstum, sondern dann würde eine Wirtschaft immer ärmer werden. "Das niedrige Bildungsniveau verursacht niedrige Produktivität, mangelhafte Gesundheit, niedriges Einkommen, und diese wiederum drücken den Bildungsstand nach unten." (3) Wirtschaftliche Entwicklung ist nach Meinung Myrdals nicht nur eine solche in positiver Richtung; sie wirkt ebenso in negativer Richtung, und zwar in beiden Fällen kumulativ. In allen Volkswirtschaften, in denen eine industrielle Entwicklung eingeleitet worden ist, muß man dieser Gefahr begegnen. Sie veranlaßte vor 150 Jahren Malthus zu seiner These von der Übervölkerung, und sie begegnet uns heute wieder bei dem traurigen Wettlauf von Hunger und Übervölkerung in den Entwicklungsländern. Hier hilft die traditionelle Wachstumstheorie nicht weiter, wenn man in ihrer Anwendung die Rolle der Erziehung vergißt: "Die ökonomische Theorie hat diese sogenannten nichtwirtschaftlichen Faktoren vernachlässigt und außerhalb ihrer Analyse gelassen. Da sie aber zu den wichtigsten Media der zirkulären Verursachung im kumulativen Prozeß der wirtschaftlichen Veränderung gehören, bedeutet diese Vernachlässigung einen grundsätzlichen Mangel der ökonomischen Theorie." (4)

Myrdal hält die wachsende Zahl untheoretischer Arbeiten über die wirtschaftlichen Probleme der Entwicklungsländer für symptomatisch dafür, daß die klassische Theorie dringend einer Ergänzung nach der sozialen und kulturellen Seite hin bedarf, um der Forschung ein besseres theoretisches Fundament zu geben. (5)

Sigurd Klatt fragt in seiner Bestandsaufnahme der Forschungsergebnisse der Wachstumstheorie nach der Natur der Kräfte, die den industriellen Wachs-

(1) Haavelmo, a. a. O., S. 99

(2) Myrdal, a. a. O., S. 8

(3) ebenda, S. 18. Er spricht deshalb von der "zirkulären Verursachung"

(4) ebenda, S. 28 - 29

(5) ebenda, S. 158

tumsprozeß auslösen, und kommt dabei zu dem Ergebnis, daß die "aktiven Prozeßregler" (also die Faktoren, die vom Menschen aus als "Gestaltungsbe-
reiche" und als "Gestaltungskräfte" die industrielle Entwicklung fördern) in
der Regel keine ökonomischen Kategorien sind, nämlich : Kultur, Staat, Re-
ligion, Recht und Erziehung (1).

Bemerkenswert ist, daß auch Domar selbst die Grenzen seiner stark abstrahier-
ten Wachstumstheorie deutlich sieht, wenn er schreibt, daß das ökonomische
Wachstum von der Grundstruktur der Gesellschaft abhängig ist und daß eine
umfassende Wachstumstheorie neben der politischen Struktur und der Rechts-
und Sozialordnung auch die Erziehungsmethoden, die Entwicklungsanreize
("incentives"), die Haltung gegenüber Wissenschaft und Fortschritt einbezie-
hen müsse. Freilich meint auch er, daß sich diese Faktoren nicht in ein
System simultaner Gleichungen hineinpressen ließen; trotzdem solle man
nicht auf ihre Berücksichtigung verzichten (2).

Um die Wachstumstheorie auf die heutigen Entwicklungsländer übertragen zu
können, sei es notwendig, daß die Vorbedingungen ("overhead facilities")
für die industrielle Entwicklung gegeben seien, und diese seien insbesondere
das Ausmaß der Erziehung und damit die Anzahl qualifizierter Arbeitskräfte.
"In der Literatur über ökonomisches Wachstum und in den offiziellen Fest-
stellungen von Staatsmännern unterentwickelter Länder wird mit Nachdruck
immer wieder auf die Notwendigkeit von Kapital und nochmals von Kapital
verwiesen. Dies ist sicherlich richtig und wurde auch niemals bezweifelt. Es
scheint jedoch, daß - obwohl mehr Kapital eine notwendige Bedingung für
das wirtschaftliche Wachstum ist - es doch keine hinreichende Bedingung
ist." Entscheidend ist vielmehr "die Struktur der technischen Umwälzung.
Kapital ist vollständig anpassungsfähig und kann in jede gewünschte Rich-
tung gelenkt werden; das gleiche kann man von der modernen Technik nicht
behaupten." (3)

Wir sehen also, daß es in den Wirtschaftswissenschaften ~~heute nicht~~ mehr an
Stimmen fehlt, die die große Bedeutung des Erziehungswesens unterstreichen.
(4). Allerdings ist diese Forderung leichter aufgestellt als begründet und nä-

(1) Klatt, a. a. O., S. 61

(2) Domar, a. a. O., S. 18

(3) Bruton, Henry J.: Growth Models in Underdeveloped Economies, in :
JPolEc, 63, 1955, S. 355 - 336

(4) vgl. auch den Diskussionsbeitrag von Gerhard Weisser zu dem Thema :
Investitionen in Entwicklungsländern. Bericht über die Arbeitstagung
der Schmalenbach-Gesellschaft am 17. 11. 1961, in : ZfhF, NF 14. Jg.,
1962, ". 84

her erklärt. Es handelt sich in den meisten Fällen nur um Programmpunkte. Eine weitergehende Untersuchung verdanken wir W. Arthur Lewis' Theorie des wirtschaftlichen Wachstums.

Lewis bezieht in seine Theorie alle diejenigen Faktoren ein, die zwar keine ökonomischen Größen sind, wohl aber ökonomisch relevante Größen. Er unterscheidet dabei zwischen unmittelbaren und mittelbaren Ursachen wirtschaftlichen Wachstums. Die unmittelbaren Ursachen sind wirtschaftliche Tätigkeit, zunehmende Kenntnis und wachsender Kapitalreichtum, die sich gegenseitig bedingen und ihrerseits wieder von den mittelbaren Bedingungen - also z. B. der Religion und den sozialen Verhältnissen - abhängig sind. Lewis sieht also die Erziehung in doppelter Hinsicht als wichtig für die industrielle Entwicklung an: einmal indem sie hilft, den "Willen zur Wirtschaft" auszubilden und im Sinne der industriellen Erfordernisse zu lenken, zum anderen dadurch, daß sie versuchen muß, das Wissen innerhalb der Bevölkerung auszubreiten. (1)

Lewis' Arbeit ist insofern bemerkenswert, als hier versucht wird, über Programmpunkte und über Andeutungen der Art hinauszukommen, eine auf rein ökonomische Größen gestützte Theorie bedürfe einer Ergänzung durch andere Fachdisziplinen. "Man kann sich des Verdachtes nicht erwehren", meint Lewis, "daß die Soziologen das Studium ökonomischer Institutionen den Volkswirten überlassen haben, während die Volkswirte den Gegenstand den Soziologen zugewiesen haben." (2) Wenn aber ein Forschungsgegenstand - wie der der industriellen Entwicklung - mehrere Fachdisziplinen betrifft, so muß versucht werden, eine Verbindung zu schaffen. Dies gilt nicht nur für die Verbindung zwischen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, sondern in gleichem Maße für eine synoptische Betrachtungsweise von Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik, zu der Lewis einen sehr dankenswerten Anstoß gegeben hat und den weiter zu verfolgen eine Aufgabe der Wirtschaftswissenschaftler wie der Pädagogen ist.

Wir wollen uns nun dem zweiten oben erwähnten Forschungsbereich zuwenden: der Betriebssoziologie und der Betriebswirtschaftslehre.

Seit ihren Anfängen als selbständige Wissenschaft hat die Betriebswirtschaftslehre den Menschen im Betrieb unter zwei ganz verschiedenen Aspekten ge-

(1) Lewis, W. Arthur: Die Theorie des wirtschaftlichen Wachstums, Kap. II: Wille zur Wirtschaft, S. 17 - 55, Kap. IV: Wissen, S. 179 - 221

(2) ebenda, S. 55

sehen: die normative Richtung betonte sehr stark die ethische Seite bei der Analyse des "Produktionsfaktors Arbeit" und betrachtete also auch beispielsweise Fragen sozial- und caritativer Art als wesentlichen Bestandteil ihres Forschungsbereiches; die andere Richtung bewegte sich in mehr oder weniger streng ökonomischer Determination. Keine der beiden Richtungen in ihrer extremen Ausprägung kommt unserer Fragestellung entgegen. Der Betrieb ist weder eine Einrichtung, die in erster Linie der sozialen Betreuung der Betriebsmitglieder dient (er ist - vom Betriebsziel aus betrachtet - nicht "Gemeinschaft", sondern "Gesellschaft"), und er ist ebensowenig eine Institution, in der davon abgesehen werden kann, daß der in ihr arbeitende Mensch in der Regel andere Ziele verfolgt als die Unternehmensleitung. Aus diesen Gründen kann in der industriellen Gesellschaft weder eine Betriebsführung im patriarchalischen Stil (1) noch das "scientific management" im Sinne F. W. Taylors (2) erfolgreich sein.

Aufgabe des Betriebes ist die optimale Kombination der Produktionsfaktoren, die eine maximale Rentabilität des eingesetzten Kapitals sicherstellen soll. Die Produktivität hängt vom richtigen Einsatz der Produktionsmittel - Investitionsgüter, Rohstoffe und menschliche Arbeitskraft - ab. Die richtige Kombination der Produktionsfaktoren ist Aufgabe der Organisation; ein wichtiges Teilgebiet der Organisation ist die Menschenführung im Betrieb, die sich mit den Fragen des Einsatzes der Arbeitskräfte beschäftigt. Gerade dieser Teilbereich wurde in den Anfängen der Betriebswirtschaftslehre nur ungenügend berücksichtigt, aber er ist eine äußerst wichtige Aufgabe der Unternehmensleitung. Diese Tatsache wurde in den letzten drei Jahrzehnten in immer weiteren Kreisen der Forschung und der Praxis anerkannt und hat damit einen wesentlichen Beitrag zu der Verbindung von Wirtschaft und Erziehung geleistet.

Die Begründung dafür, daß die beiden o. g. Stile der Menschenführung im Betrieb - Paternalismus und Taylorismus - versagen müssen, weil sie der Struktur des Menschen nicht angemessen sind und verhindern, daß Leistungsfähigkeit und Leistungswille voll ausgeschöpft werden, lieferten die Sozialpsychologie und die angewandte Betriebssoziologie.

-
- (1) siehe Max Webers Charakteristik der Stile der Unternehmensführung, Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, a. a. O., Bd. I., S. 122 - 137; Michel, Ernst: Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, ihrer Krisenformen und Gestaltungsversuche, 3. Aufl., Efm., 1953 S. 162 - 163
 - (2) Taylor, F. W.: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, München und Berlin 1913, vgl. bes. Kap. I und Kap. II, S. 37 - 41

Es ist bekannt, daß die Ergebnisse der Hawthorne-Experimente großen Einfluß auf eine Neuorientierung der Betriebswirtschaftslehre gewannen und die Entwicklung der Human-Relations-Forschung in der Betriebswirtschaftslehre begünstigten:

Elton Mayo stellte als Grund für mangelnde Arbeitsbereitschaft heraus, daß der Fortschritt in der industriellen Gesellschaft viele Schattenseiten habe, daß das Chaos der modernen Gesellschaft auf der Diskrepanz des Fortschritts auf ökonomisch-technischem und der Stagnation, ja des Rückschritts auf anthropologisch-sozialpsychologischem Gebiet beruhe. (1) Roethlisberger bezeichnet die Unternehmung als ein "system of sentiments". Er führt als Grund für mangelnde Arbeitsbereitschaft die Tatsache an, daß in der Betriebswirtschaftslehre und in der Betriebsführung die technisch-wirtschaftlichen Faktoren losgelöst von den sozialpsychologischen Tatbeständen untersucht worden seien. Es ermangele der Betriebsführung am "skill in dealing with human relations". (2)

Heute wird in der Betriebswirtschaftslehre nicht mehr bestritten, daß die Unternehmung eine technische, eine ökonomische und eine sozialpsychologische Seite habe, und man hat aus der Erfahrung gelernt, daß eine Mißachtung der sozialpsychologischen Aspekte die Produktivität ganz erheblich schwächen kann. Die wachsende Zahl der Arbeiten von Betriebssoziologen und Betriebswirten über Menschenführung, human relations im Betrieb, bestätigt das. (3)

-
- (1) Mayo, Elton: The Social Problems of Industrial Civilization, Boston 1945, S. 23
 - (2) Roethlisberger, F. J.: Betriebsführung und Arbeitsmoral, Köln und Opladen 1954, S. 28
 - (3) siehe z. B. in betriebssoziologischer Sicht: Mayer, Arthur: Die soziale Rationalisierung des Industriebetriebes, München und Düsseldorf 1951; Geck, Adolf: Soziale Betriebsführung, 2. Aufl. Essen 1953; Briefs, Goetz: Betriebsführung und Betriebsleben in der Industrie, Stuttgart 1934; in betriebswirtschaftlicher Sicht: Gasser, Christian: Der Mensch im modernen Industriebetrieb, 3. Aufl., Köln u. Opladen 1958; Hax, Karl: Der Mensch und seine Arbeitskraft als betrieblicher Produktionsfaktor, Frankfurter Universitätsreden, Heft 26, Ffm. 1961; derselbe: Betriebliche Personalpolitik, in: HdSW, Bd. 2, Stuttgart-Tübingen-Göttingen, 1959, S. 69 - 74; derselbe: Betriebliche Sozialpolitik, ebenda, S. 74 - 82

Welche Konsequenzen hat dieser Wandel für die Verbindung von Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik ? Sie sind ganz beachtlich : Die Bemühungen der Betriebswirte richten sich auf eine Steigerung der Leistungsfähigkeit und der Leistungswilligkeit. Wir ersehen aus den Ergebnissen der Forschung, daß in hochindustrialisierten Gesellschaften das Problem der Leistungswilligkeit eine besonders große Rolle spielt. Wir werden aber noch ausführen, daß auch in den Ländern, die heute die Industrialisierung sprunghaft nachholen wollen, dieses Problem von größter Bedeutung ist - nur sind die Gründe z. T. andere.

Zur Hebung der Arbeitsfähigkeit leisten die Betriebe einen großen Beitrag. Dies gilt besonders für die deutschen Verhältnisse, bei denen die betriebliche Berufsbildung in Form der Lehre eine bedeutende Rolle spielt, während sie in den angelsächsischen Ländern in den meisten Fällen auf ein engeres "training within industry" beschränkt ist (1). Über die Vor- und Nachteile einer beruflichen Erziehung, deren Schwerpunkt im Betrieb liegt, werden wir noch sprechen. Fassen wir die Arbeitswilligkeit einmal von betriebswirtschaftlicher Seite näher ins Auge, wie es z. B. Hax und Gasser getan haben : Während sich die Erziehung zur Arbeitsfähigkeit in der Regel auf die betriebliche Lehre beschränkt (Schulungsprogramme zum Zwecke der Weiterbildung sind weniger häufig), stellt die Erziehung zur Arbeitswilligkeit eine ständige Aufgabe der Unternehmungsführung dar. Sie ist die weitaus schwierigere Frage. Sie wächst in dem Maße, in dem sich die Produktionsmethoden wandeln (2). Wenn das Produktionsergebnis eine Funktion der inneren Einstellung der Betriebsmitglieder zu ihrer Arbeit ist, dann ist es Aufgabe der Erziehung, sie positiv zu beeinflussen. Und diese Aufgabe ist zugleich eine ökonomische. Sie wäre es nicht, wenn lediglich die Lohnhöhe die Arbeitswilligkeit beeinflusste. "Das war die Politik von Henry Ford, als er die Fließbandarbeit einführte ... Diese Auffassung entspricht jedoch, wie die Erfahrung bewiesen hat, nicht den Bedürfnissen und Wünschen der arbeitenden Menschen." (3)

Das Ergebnis der betriebswirtschaftlichen und der betriebssoziologischen Forschung ist, daß der Betrieb am besten sein Ziel erreicht, wenn er sowohl nach der technischen und ökonomischen als auch nach der mensch-

(1) Hax, Karl: Betriebliche Personalpolitik, in: HdSW, S. 71

(2) Hax, Karl: Der Mensch und seine Arbeitskraft als betrieblicher Produktionsfaktor, a. a. O., S. 30 - 35

(3) ebenda, S. 29

lichen Seite seinen Betrieb "rationalisiert". (1) Dies geschieht in der Weise, daß die Betriebsleitung versuchen muß, ihr Betriebsziel zu demjenigen der Mitarbeiter zu machen. (2) Das erreicht sie einmal durch Verbesserung der fachlichen Kenntnisse und Erleichterung des Aufstiegs bei fachlicher Qualifikation. Sie erreicht es aber auch, wenn zugleich die Kräfte der informellen Organisation ihrem formalen Betriebsziel nutzbar gemacht werden können. (3) Die Möglichkeiten dazu sind einfach und schwer zugleich: Mitbestimmung, Vorschlagswesen, m. a. W. Beteiligung der Betriebsmitglieder an der Unternehmungspolitik, Erläuterung des gemeinsamen Betriebsziels, in dem jeder seine Aufgabe erkennt, und Übertragung von Verantwortung auf den einzelnen. (4) Denn nur für ein Werk, dessen Sinn und Ziel er kennt und bei dessen Verwirklichung er selbst Verantwortung trägt, wird sich der einzelne voll einsetzen.

Alle Bemühungen auf dem Gebiet der Menschenführung im Betrieb, wie auch immer sie benannt sein mögen, sind zugleich pädagogische Bemühungen. Sie entspringen aus der obersten Zielsetzung der einzelnen Unternehmung, nämlich der Produktivität oder auch der Rentabilität. Und von hier aus erfahren sie ihre ökonomische Rechtfertigung, auf die es uns in diesem Zusammenhang ankommt. "Die Wirkung tritt allerdings nicht automatisch ein. Sie ist vielmehr das Ergebnis einer systematisch aufgebauten Unternehmungspolitik, die nicht nur auf technische und ökonomische Rationalität bedacht ist, sondern sich bemüht, die menschliche Arbeitskraft so einzusetzen, wie es ihrer Eigenart entspricht."- (5)

Die Betriebswirtschaftslehre verfehlte ihre Aufgabe, würde sie von einer rationalen Betrachtungsweise Abstand nehmen. Sie muß sich als Wissenschaft rationaler Untersuchungsmethoden bedienen. Das gilt auch für die Betrachtung der menschlichen Arbeitskraft. Nur mit dem Unterschied, daß man auf dem Gebiet der Menschenführung (die eine pädagogische Aufgabe ist) nicht mit den Gesetzen der Technik und der Ökonomie (Lohnfragen) allein arbeiten darf, sondern sich mit den Gesetzen der menschlichen Psyche und der sozialen

(1) Mayer: Die soziale Rationalisierung ..., a.a.O., S. 15 - 18

(2) ebenda

(3) ebenda

(4) Hax: Der Mensch und seine Arbeitskraft ..., a.a.O., S. 39 und S. 45

(5) ebenda, S. 47

Struktur vertraut machen muß. "Die Anerkennung des Betriebs als einer menschlich-gesellschaftlichen Struktur, das ist vorerst einmal keine Frage der Moral, der Ethik, ... sondern umgekehrt: das Einbeziehen der menschlich-gesellschaftlichen Struktur ... ist ein Abrücken von einer der Wirklichkeit in keiner Weise entsprechenden, weltfremden Abstraktion." (1)

Der Überblick über die Beiträge, die auf der Seite der Pädagogik wie auf der Seite der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu einer Annäherung der zu Beginn der industriellen Entwicklung weit voneinander getrennten Bereiche Erziehung und Wirtschaft geführt haben, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Das ist auf diesem kurzen Raum gar nicht möglich, aber m. E. auch nicht nötig. Wichtig ist nur das Ergebnis, und das scheint doch recht befriedigend zu sein. Wir haben gesehen und bewußt betont, daß Wirtschaft und Pädagogik, jeweils von ihrer eigenen Betrachtungsweise ausgehend, uns Wege aufzeigen, auf welche Weise die Erziehung zur wirtschaftlichen Entwicklung beiträgt. Bei der Pädagogik müssen die Gefahren, denen der Mensch im industriellen Zeitalter ausgesetzt ist, im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Trotzdem steht sie der wirtschaftlichen Entwicklung heute positiv gegenüber. Daß auf der anderen Seite die Wirtschaftswissenschaften den Wert der Erziehung erkannt haben und bereit sind, neue Wege einzuschlagen und vom rein technologischen Denken abzurücken, läßt uns die Feststellung, mit der Karl Abraham die Situation des 19. Jahrhunderts charakterisierte, abwandeln: Auf der Seite der Wirtschaft ist man sich heute dessen bewußt, daß Erziehung ein notwendiger Faktor für die industrielle Entwicklung ist, und auf der Seite der Pädagogik weiß man heute, daß es in der industriellen Entwicklung keine Erziehung geben kann, die von der Wirtschaft absieht.

Das oberste Ziel der Erziehung bleibt dabei unverändert: Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit, die auf die heutige Wirklichkeit eingestellt sein muß. Denn "die Lebenswirklichkeit des gegenwärtigen Menschen wird in einem so hohen Maße durch seine Stellung in der Wirtschaft bestimmt, daß jede moderne Erziehungsidee so beschaffen sein muß, daß in ihr auch die Fragen der wirtschaftlichen Erziehung eine angemessene Berücksichtigung finden." (2) Ziel der wirtschaftlichen Erziehung als Teilbereich des Erziehungswesens ist die Steigerung der Leistungsfähigkeit der menschlichen Arbeitskraft. Wie wir gesehen haben, umfaßt sie "wesentlich mehr als nur die Fragen der Ver-

-
- (1) Gasser, Christian: Der Mensch im modernen Industriebetrieb, a. a. O., S. 45; vgl. auch Hax: Betriebliche Sozialpolitik, a. a. O., S. 78
(2) Abraham, Karl: Wirtschaftspädagogik, a. a. O., S. 15

mittlung von Fachkenntnissen". (1) Ihr Forschungsgegenstand ist die Erziehung zur Arbeitsfähigkeit und zur Arbeitswilligkeit.

Als Ergebnis der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Forschung wollen wir festhalten, daß der "Produktionsfaktor Arbeit" zwar eine ökonomisch relevante Größe und eine "precondition for economic growth", aber seinem Ursprung nach ein "non-economic factor" ist. (2) Daraus folgt, daß die ökonomische Theorie von der pädagogischen Forschung die Erkenntnisse übernehmen muß, die sich auf die mögliche Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit beziehen. Dies wiederum bedeutet, daß bei langfristiger Betrachtungsweise (die für den Faktor Arbeit eine sehr viel größere Bedeutung hat als die short-run-Betrachtung (3)) der Produktionsfaktor Arbeit nicht eine Konstante, sondern eine durch Erziehung beeinflussbare Variable des ökonomischen Systems ist.

Diese Ergebnisse gelten zunächst ganz allgemein für das Verhältnis von Wirtschaft und Erziehungswesen. Sie gelten aber in besonderem Maße in der industriellen Entwicklung, weil diese eine Reihe schwieriger Anpassungsprobleme aufwirft (4), deren Effekte ökonomischer Art sind, deren Ursachen indessen im soziologischen und kulturellen Bereich liegen. Hierhin gehören vor allem die hohe Rate des Absentismus und der Fluktuation in den Betrieben und die Tatsache, daß die als allgemeingültig angesehene Arbeitsangebotskurve offensichtlich auf viele konkrete Situationen der heutigen Entwicklungsländer nicht zutrifft. Den-Nachweis führt u. a. W. E. Moore. (5)

Bevor wir dazu übergehen können, die Notwendigkeit einer ausreichenden Erziehung im Industrialisierungsprozeß ökonomisch und pädagogisch zu begründen, wollen wir uns die Frage stellen, inwieweit Möglichkeiten der Verallgemeinerung unserer Thesen bestehen und in welchen Faktoren ihre Grenzen liegen.

-
- (1) Abraham, Karl: Wirtschaftspädagogik, a.a.O., S. 12
 - (2) Hoselitz, Bert F.: Non-economic Factors in Economic Development, a.a.O.
 - (3) Hunter, John M.: Non-economic Factors ..., Discussion zu Hoselitz, a.a.O., S. 58
 - (4) Galenson, Walter (ed.): Labour and Economic Development, New York - London 1959, S. 2
 - (5) Moore; Industrialization and Labour, a.a.O., S. 109 und S. 113

IV. Möglichkeiten und Grenzen der Verallgemeinerung der europäischen Erfahrungen

Bei der Frage, welchen Anteil der Faktor Arbeit als Antriebskraft im Industrialisierungsprozeß hat, wird häufig - und sicherlich nicht ganz zu Unrecht - auf die Verschiedenheit der geistig-kulturellen, der soziologischen, der politischen und der wirtschaftlichen Situation in den abendländischen Industriegesellschaften und in den heutigen Entwicklungsländern verwiesen. Sie erschwere es, allgemeine Aussagen über die Situation der Entwicklungsländer zu machen. Die "alten" Industrienationen Westeuropas und Nordamerikas haben den Prozeß der Industrialisierung aus eigener fortschritts- und wirtschaftsfreundlicher (wenn nicht gar fortschritts- und wirtschaftsgläubiger) Gesinnung vorangetrieben, während in vielen der heutigen Entwicklungsländer die moderne Industrie in Form von Maschinen und technischem Wissen deshalb mit der eigenständigen kulturellen und sozialen Struktur keine Einheit bilden könne, weil die Industrialisierung weithin auf einen wirtschaftsfeindlichen Geist stoße. Wir müssen uns also fragen, inwieweit eine allgemeine Theorie der Industrialisierung ausgebaut werden kann, und für unsere Aufgabe: welche Möglichkeiten der Verallgemeinerung für die Ergebnisse bestehen, die wir aus unserer eigenen Geschichte der Industrialisierung abgeleitet haben. Die Möglichkeiten der Verallgemeinerung lassen aber zugleich die Grenzen sichtbar werden. Wir wollen sie unter zwei Aspekten etwas näher betrachten: einmal unter soziologischen, sodann unter kulturellen Gesichtspunkten.

Kultur und soziale Struktur sind in allen vorindustriellen Gesellschaften eng miteinander verbunden. Beide wiederum werden geprägt von der jeweils vorherrschenden religiösen Haltung der Bevölkerung. Wir sehen also, daß der Mensch und seine Arbeitskraft von einem ganzen Komplex von Faktoren beeinflusst wird, die sich auch theoretisch sehr schwer voneinander trennen lassen. Wir wollen uns zur Erläuterung der Schwierigkeiten, mit denen das Erziehungswesen in der industriellen Entwicklung rechnen und denen es begegnen muß, zwei besonders wichtige Beispiele herausgreifen: die Religion und die soziale Mobilität. Es liegt nicht in unserer Absicht, fertige Ergebnisse zu formulieren; das muß Aufgabe der Fachwissenschaften sein. Wohl aber meinen wir, daß ohne ihre Berücksichtigung unsere Analyse unvollständig ist. Wir müssen diese Faktoren sehen und die Fragen stellen, die die Soziologen, die Theologen, Kulturphilosophen und die Ethnologen zu beantworten haben⁽¹⁾

(1) vgl. die Ausführungen G. Weissers, in: ZfhF, a. a. O., S. 86; derselbe in: Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht, a. a. O., S. 71 - 76; Meier-Baldwin, a. a. O., S. 123 - 124

1. Sozialstruktur und soziale Mobilität

Die soziale Mobilität ist eine notwendige Folge des Industrialisierungsprozesses: denn im Verlaufe der industriellen Entwicklung findet sowohl in den einzelnen Betrieben als auch innerhalb der gesamten Bevölkerung eine gesellschaftliche Umschichtung statt, auf die in Punkt B, I näher eingegangen wird. Hier taucht nun die Frage auf, ob diese soziale Umschichtung in den einzelnen Ländern auf unterschiedlich große Schwierigkeiten stößt. Jede vorindustrielle Gesellschaft ist charakterisiert durch die Bindung des größten Teils der Bevölkerung an die Landwirtschaft, durch die starke Verwurzelung der einzelnen Menschen in ihrer Sippe und in ihrem Berufsverband (neben der Landwirtschaft besonders das Handwerk). (1)

Mit der Errichtung industrieller Anlagen entsteht das Problem der Verstädterung (urbanization) (2). Wird es möglich sein, die notwendigen Arbeitskräfte zu bekommen? Man mag vielleicht denken, dies sei kein ernsthaftes Problem, und die überschüssige Agrarbevölkerung würde ihren kümmerlichen Lebensstandard gerne mit einer Fabrikarbeit in den neu errichteten Industriezentren vertauschen, sofern sie dort höhere Löhne erhalten könnte, die ihr ein Leben ohne Hunger verheißen. Aber ganz abgesehen von den Fällen, in denen sich jetzt erst der Übergang vom naturalwirtschaftlichen zum geldwirtschaftlichen Denken vollzieht, zeigen uns viele praktische Erfahrungen, daß unser traditionelles Schema von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt auf die Entwicklungsländer nicht ohne weiteres anwendbar ist. Selbst relativ hohe Löhne sind häufig kein genügender Anreiz für die Eingeborenen, ihre Dörfer zu verlassen, in denen ihnen soziale Sicherheit durch Familien-, Sippen- und Dorfgemeinschaft geboten wird. - Schauen wir in unsere eigene

-
- (1) siehe hierzu Sawyer, J. E. : Social Structure and Economic Progress, in: AERPP XLI, 1951, S. 321 - 329; Hoselitz, Bert F. : Social Structure and Economic Growth, in: Economia Internazionale, 1953, S. 52 - 72
 - (2) Moore, Wilbert E. : Primitives and Peasants in Industry, in: Social Research, XV, 1948, S. 44 - 81; Bauer, C. : The Pattern of Urban and Economic Development, in: Annals Pol. Soc. Science, CCCV, 1956, S. 60 - 69; Hoselitz, Bert F. : The Role of Cities in the Economic Growth of Underdeveloped Areas, in: JPE LXI, 1953, S. 195 - 208; derselbe: The City, the Factory, and Economic Growth, in: AERPP XLV, 1955, S. 166 - 184

Geschichte der Industrialisierung zurück, so erfahren wir, daß viele verarmte Bauern nach Aufhebung der Leibeigenschaft in die Städte zogen, um dort Arbeit in einer Fabrik zu finden, so daß man in vielen Fällen geradezu von einer Landflucht sprechen konnte. (1) Die soziale Ordnung in den heutigen Entwicklungsländern ist aber im Gegenteil gekennzeichnet durch eine starke Verbundenheit mit der Sippongemeinschaft – besonders in den asiatischen und auch in den afrikanischen Ländern. (2) In der Regel ist der Mensch nicht gewohnt, als Individuum zu handeln; er handelt meist als Glied der Gemeinschaft, in die er hineingeboren wurde.

Das gleiche gilt für die soziale Mobilität auf der einzelbetrieblichen Ebene. Denn was wird geschehen, wenn der Arbeiter in die Stadt und in die Fabrik kommt? Wird er fähig sein, unter den gleichen Bedingungen zu arbeiten wie sein Kollege in einem hochindustrialisierten Land? Sicherlich nicht. Die soziologischen Probleme sind – wie wir dargestellt haben – selbst in unserer Wirtschaft noch nicht befriedigend gelöst, (3) natürlich noch viel weniger in den Ländern, die am Anfang ihrer industriellen Entwicklung stehen. So ist es nicht erstaunlich, daß sich die Industrien dieser Länder über eine hohe Rate von Absentismus und Arbeitsplatzwechsel beklagen. Der Grund ist u. a. in einem Mangel an unternehmerischen und betriebssoziologischen Kenntnissen zu suchen, und die Konsequenzen sind Verschwendung der Produktivfaktoren und Verschlechterung der Produktivität.

Die geringe soziale Mobilität zu Beginn der Industrialisierung wird noch verschärft durch das unterschiedliche soziale Ansehen, das einzelne Berufsgattungen genießen. So hat man auf dem Gebiet der Entwicklungshilfe die Erfahrung gemacht, daß sich die industriellen Berufe nur eines sehr geringen Ansehens erfreuen – verglichen mit dem sozialen Status der traditionellen Berufe des Landwirts und des Handwerkers.

-
- (1) siehe z. B. Lütge, a.a.O., S. 329; Michel, a.a.O., S. 75 – 77 weist auf die z. T. sehr radikalen "Lösungen" des Problems der landwirtschaftlichen Überbevölkerung hin.
- (2) Linton, Ralph: Cultural and Personality Factors affecting Economic Growth, in: Hoselitz: Progress of Underdeveloped Areas, a.a.O., S. 82; Goldschmidt, Walter, R.: The Interrelations between Cultural Factors and the Acquisition of New Technical Skills, ebenda, S. 139 – 144; O. V.: JLO Productivity Missions to Underdeveloped Countries, Vol LXXV, 1957, S. 7
- (3) Gundlach, a.a.O., S. 55

Alle diese Gründe scheinen dafür zu sprechen, daß die soziologischen Unterschiede recht bedeutsam sind und - stark vereinfacht ausgedrückt: daß die soziale Mobilität in unserer eigenen Geschichte der Industrialisierung relativ groß gewesen sei, während sie in den heutigen Entwicklungsländern ein nahezu unüberwindliches Hindernis für die industrielle Entwicklung darstelle.

Dieser Argumentation möchten wir einige Gründe entgegenhalten, die uns vielleicht einen Schritt weiterbringen:

Erstens: Selbst wenn hinsichtlich der sozialen Mobilität Unterschiede bestehen (was von vielen Soziologen bestätigt wird), so sollten wir doch den Zeitfaktor nicht unberücksichtigt lassen. (1) Denn wenn man bedenkt, daß der Industrialisierungsprozeß in den heutigen Entwicklungsländern wie auch in Japan sich in einem ungleich schnelleren Tempo vollzieht (oder doch vollziehen soll), so ist es ganz erklärlich, daß die Wandlung der Sozialstruktur infolge eines sprungartigen Übergangs von der vorindustriellen agrarischen Struktur zur modernen Industriegesellschaft das Problem der sozialen Mobilität verschärft. (2) Grundsätzlich ist sie - wie wir gesehen haben - ein Problem der industriellen Entwicklung überhaupt. Und wenn auch graduelle Unterschiede bestehen mögen, so werden sich die Hemmnisse, die sich von hier aus der Industrialisierung entgegenstellen, sicherlich überwinden lassen. Denn vergleichen können wir immer nur Vergleichbares - das gilt auch für den Faktor Zeit. Bei kurzfristiger Betrachtungsweise erscheinen die soziologischen Probleme deshalb von ungleich größerer Tragweite als bei langfristiger Betrachtungsweise. Japan ist ein Beispiel dafür, wie ein Land mit einer starken sozialen Verbundenheit des einzelnen in seiner Sippen- und Berufsgemeinschaft die industrielle Entwicklung einleiten konnte - ja, wie diese starke soziale Verbundenheit auch für die industrielle Entwicklung förderlich war.

Zweitens: Wenn man unterstellt, daß der soziale Status, der mit den traditionellen Berufen verbunden war, ein Hemmnis für die industrielle Entwicklung bedeutet (3) - und zwar in den verschiedenen Ländern mit unterschiedlichem Gewicht - so dürfen auch hier die Gemeinsamkeiten nicht unterschätzt werden. In allen Gesellschaften haben wir eine soziale Rangordnung der Berufe, nur ist sie in der Frühphase der industriellen Entwicklung sehr viel stärker ausgeprägt und nivelliert sich erst im Verlaufe der Entwicklung.

-
- (1) siehe auch Weisser, Gerhard, a.a.O., S. 84; Higgins, a.a.O., S. 261 - 262
 - (2) Moore, Wilbert E.: Social Consequences of Technical Change from the Sociological Standpoint, in: JSSB IV 1952, S. 280 - 288
 - (3) Moore, Wilbert E.: Labour Attitudes Toward Industrialization in Underdeveloped Countries, in: AERPP XLV, 1955, S. 156 - 165

Am oberen Ende der Skala stehen in allen Gesellschaften die geistigen Berufe - als Tätigkeit im Dienste der staatlichen Verwaltung und des religiösen Kultes. Zwischen diesen Berufen und den Berufen mit vorwiegend manueller Tätigkeit klafft eine tiefe Lücke. Übersehen wir nicht, daß der deutsche Neuhumanismus ein trauriges Beispiel auch für unsere eigene Gesellschaft bot. Auch hierbei sollten wir den Zeitfaktor nicht außer acht lassen.

Es dauert immer eine gewisse Zeit, bis sich ein neuer Beruf - z. B. der des Ingenieurs und des industriellen Facharbeiters - auch den ihm zukommenden sozialen Rang erkämpft hat. Interessant in unserem Zusammenhang ist es, daß in der Rangordnung der "unteren" Berufe die Stellung des Handwerkers und des Händlers unterschiedlich ist. So hat beispielsweise in Japan der Beruf des Handwerkers einen höheren Rang als der des Händlers. In Indien ist es umgekehrt. (1) Es zeigt sich, daß diese sozialen Unterschiede auch auf die industrielle Entwicklung einen großen Einfluß haben. Die soziale Wertschätzung des Handwerkers in Japan, der den "klugen" Kaufleuten durch seine handwerkliche Geschicklichkeit überlegen ist, hat eine große Bedeutung für die industrielle Entwicklung gehabt.

Die industrielle Gesellschaft bewirkt eine hohe soziale Mobilität, und sie schafft eine neue Rangordnung der Berufe. Es fragt sich nur, in welchem Zeitraum dies gelingen wird. Wir sind der Meinung, daß zwar eine ganze Reihe von Schwierigkeiten zu überwinden sind - sie finden sich in extremer Ausprägung in dem geschlossenen indischen Kastensystem und in einer Minderschätzung aller körperlichen Arbeit, deren Ausmaß größer sein mag als es in den heute hochindustrialisierten Ländern war, die aber sicherlich auch keine unüberwindlichen Hindernisse darstellen.

Beide Probleme: die Abneigung, den sozialen Verband zu verlassen und einen industriellen Beruf zu ergreifen, sind Fragen, die bei rein ökonomisch-technologischer Betrachtungsweise nicht lösbar sind, die aber durch Maßnahmen der Erziehung (hier in erster Linie: Erziehung zur Arbeitswilligkeit und Schaffung einer wirtschaftsfreundlichen Gesinnung) in ihrer Wirkung abgeschwächt und vielleicht aufgehoben werden können. Gerade hier erweist es sich als sinnvoll, wirtschaftliche Erziehung nicht in einem engen technologischen Sinne zu definieren. Nur wenn die Führungsschicht eines Landes für die industrielle Entwicklung gewonnen werden kann, wird diese erfolgreich sein. (2)

(1) Kuznets - Moore - Spengler, a.a.O., S. 514

(2) siehe hierzu den Beitrag von Jelonek, A.: Die Entwicklungsländer unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Unternehmertums und eines adaptierten technischen Fortschritts, Baden-Baden und Bonn, 1961, S. 30-34; Meier-Baldwin, a.a.O., S. 358; Hoselitz, Bert F.: Non-economic Factors ..., AERP, a.a.O., S. 39-40

Selbst bei großer Aktivität des Staates zeigt sich am Beispiel Japans, daß eine wirtschaftsfreundlich gesinnte Gruppe (in diesem Falle die Samurai) nötig ist, um die neuen Ideen aufzugreifen, Risiken zu übernehmen und die Bevölkerung in ihrem Sinne zu beeinflussen.

2. Kultur und Religion

Die Erziehung hat immer ein Bild des Menschen vor Augen, das durch die kulturellen und religiösen Gehalte bestimmt wird. Das oberste Ziel der Erziehung wird also von den jeweils geltenden ethischen Normen her determiniert. Es erhebt sich nun die Frage, ob unsere Ergebnisse, wie sie etwa Litt, Spranger und Weinstock herausgearbeitet und wie sie Schlieper und Abraham für den Kulturbereich der Wirtschaft weiterentwickelt haben, auch für andere kulturelle Systeme annehmbar sein können. Gerade im Hinblick auf die Einstellung gegenüber der Wirtschaft scheinen die kulturellen Unterschiede noch entscheidender zu sein als die soziologischen. Nur, wenn durch die kulturellen Gegebenheiten die Wirtschaft als Bildungsfaktor anerkannt wird, kann das Erziehungswesen die industrielle Entwicklung fördern. Ist das nicht der Fall, bleiben also Bildung und rein technisch-ökonomische Unterweisung voneinander getrennt, so wäre die Folge, daß die von den hochentwickelten Industrienationen übernommene Technik ein Artefakt bliebe, das mit der eigenständigen Kultur keine Einheit bilden könnte. Diese Einheit ist aber für die Stabilität der Kultur, der Gesellschaft und nicht zuletzt für ein stabiles wirtschaftliches Wachstum eine unerläßliche Bedingung. (1)

Wir sollten für unsere Fragestellung den Einfluß der Kultur und der Religion auf die wirtschaftliche Entwicklung vor allem unter zwei Gesichtspunkten betrachten:

Erstens: In welchem Maße erheben sich Bedenken gegen Wirtschaft und Technik und gegen wirtschaftliche Tätigkeit und

zweitens: in welchem Grad ist eine Kultur aufgeschlossen gegenüber Neuerungen?

-
- (1) Linke, Werner: Technik und Bildung, a. a. O., S. 20; Clémens, René: La contribution de la sociologie à l'aide au développement, in: Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht, o. Ort und Jahr (1961), S. 2

Wenden wir uns zunächst der ersten Frage zu. In jeder Kultur, deren Basis eine auf Transzendenz ausgerichtete Religion ist, werden gegen Wirtschaft und wirtschaftliche Tätigkeit Bedenken erhoben, weil sie den Menschen von seiner eigentlichen Aufgabe abziehen könnten. Dies gilt nicht nur für die "wirtschaftsfeindlichen" asiatischen Religionen (1), es gilt im gleichen Maße für die christliche Religion. "Die meisten Religionen ... lehren, daß es besser sei, sich dem Geist spiritueller Kontemplation zuzuwenden als dem rastlosen Suchen nach Wegen zur Erhöhung des Einkommens oder zur Kosten-senkung, und nahezu alle Religionen entmutigen das Verlangen nach materiellen Gütern". (2) Trotzdem bestehen erhebliche graduelle Unterschiede. Eine eingehende Studie verdanken wir der Religionssoziologie Max Webers. Wenn auch seine Ergebnisse stark spekulativen Charakter tragen mögen, so können sie uns doch einen Schritt weiterhelfen. (3) Max Weber (4) und in ähnlicher Weise Tawney (5) haben nachzuweisen versucht, daß die protestantische Ethik einer wirtschaftlichen Entwicklung eher förderlich gewesen sei als etwa der Katholizismus. Denn in der Lehre Calvins heißt es, daß "das Seelenheil durch die Zucht harter und gewissenhafter Arbeit erlangt werden kann" und daß Sparsamkeit und produktive Investition christliche Tugenden seien. (6) Obwohl wir vorsichtig sein sollten in der säkularen Interpretation der calvinistischen Prädestinationslehre, so darf es doch als sicher gelten, daß graduelle Unterschiede in der Einstellung gegenüber wirtschaftlicher Tätigkeit auch in der christlichen Lehre vorhanden waren.

Umso schwieriger wird es, für andere Religionen das Maß ihrer wirtschafts-freundlichen oder wirtschaftsfeindlichen Tendenzen zu bestimmen. Das kann

-
- (1) König, René: Kulturelle Determination des Arbeitsstils, in: Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht, S. 42 - 43
 - (2) Lewis, Theorie des wirtschaftlichen Wachstums, a. a. O., S. 108
 - (3) Wir sind nicht der Meinung Gundlachs, der in Bezug auf Max Webers Thesen meint, man dürfe diese Fragen nicht so sehr "auf das Weltan-schauliche zurückführen", vgl. Gundlach, a. a. O., S. 54
 - (4) Weber, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalis-mus, aus: Weber: Ges. Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1934, S. 1 - 206
 - (5) Tawney, R. H.: Religion and the Rise of Capitalism, New York 1926; vgl. Sombart, a. a. O., S. 379 (Bd. I)
 - (6) Lewis, Theorie..., a. a. O., S. 108; Michel, a. a. O., S. 41 - 43 und S. 78; Meier-Baldwin, a. a. O., S. 123 und S. 167 - 168; Higgins, a. a. O., S. 219 - 223

nicht unsere Aufgabe sein; wir müssen aber die Probleme sehen. Wenn man sich etwas näher mit den asiatischen Religionen beschäftigt, so fällt doch hinsichtlich unserer Frage ein deutlicher Unterschied z. B. zwischen dem Buddhismus, dem Hinduismus und dem Taoismus auf der einen, der konfuzianischen Lehre und dem Shintoismus auf der anderen Seite auf. Diese sind vorwiegend "innerweltliche Laiensittlichkeit" (1), jene in hohem Maße transzendental.

Sehr aufschlußreich für die unterschiedliche Einstellung zur Technik und zur Wirtschaft ist ein Gespräch von Tsekung, einem Jünger des Konfuzius, und einem Gärtner, das Laotse aufgezeichnet hat. Tsekung sah "einen Bauern, der seinen Gemüsegarten bearbeitete. Er ließ einen Eimer in den Brunnen hinab, zog ihn wieder herauf, ergriff ihn mit der Hand, ging umher und begoß seine Pflanzen. Das alles kostete viel Arbeit und brachte nur wenig Erfolg. 'Ich weiß von einer Maschine', sagte Tsekung, 'die in einem Tag hundert Felder bewässern kann, Arbeit spart und gute Ergebnisse erzielt. Möchtet ihr nicht so eine Maschine haben?' ... 'Ich hörte von einem Meister', sagte er (der Gärtner), 'daß, wer listige Geräte besitzt, auch in seinen Geschäften listig ist und, wer listig in seinen Geschäften ist, auch List im Herzen trägt. Wenn List im Herzen eines Menschen sitzt, hat er etwas verloren und wird ruhelos. Mit dieser Ruhelosigkeit des Geistes fliegt das Tao fort. Ich wußte wohl von der Ziehstange, würde mich aber schämen, sie zu benutzen.' " (2)

Dieses berühmte Ziehbrunnengleichnis macht unser Problem sehr deutlich und zeigt zugleich, daß z. B. die konfuzianische Lehre in viel stärkerem Maße dem Menschen die Möglichkeit gibt, durch Anwendung neuer Methoden auf eine Steigerung seiner Arbeitsproduktivität bedacht zu sein, während der Taoismus in diesen "Listen" eine große Gefahr für die menschliche Seele sieht. In der konfuzianischen Lehre werden Reichtum und wirtschaftliche Tätigkeit nicht abgelehnt, und "irgendwelche prinzipiell antichrematistische Theorien hat diese utilitaristische ... Ethik nicht entwickelt" ... So sei auch "die zornige Feindschaft des Konfuzianismus gegen das buddhistische Klosterwesen ... in erster Linie damit begründet (worden), daß die Klöster das Volk von nützlicher Arbeit ablenkten." (3)

-
- (1) Weber, Max: Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen, in: AfSW, Bd. 41, 1916, S. 76
 - (2) Lin Yutang (Hrsg.): Laotse, Staatslehre: Übler Einfluß der Maschinen, Frankfurt/M. - Hamburg 1956, S. 176
 - (3) Weber, Max: Wirtschaftsethik, a. a. O., Bd. 41, 1961, S. 81 - 82

Trotzdem wird auch in der konfuzianischen Lehre die Gefahr wirtschaftlich orientierten Denkens und Handelns durchaus gesehen. Denn durch wirtschaftliche Tätigkeit wird "das Gleichgewicht und die Harmonie der Seele" erschüttert. Der Wirtschaftserwerb "ist 'der kleine Weg': denn ... er führt zur Spezialisierung. Der vornehme Mensch aber strebt nach Allseitigkeit ..." So mußte es "dem konfuzianisch gebildeten (Menschen) ganz unmöglich erscheinen, in einer Fachbildung europäischen Gepräges etwas anderes als Abrihtung zum schmutzigsten Banausentum zu sehen. Hier lag unzweifelhaft ein Teil der Widerstände gegen alle Reform im occidentalen Sinne." (1) Sie finden sich in stärkerem Maße bei den transzendentalen Religionen, aber auch in der Sittenlehre des Konfuzius.

Der zweite Bestimmungsfaktor, den wir oben genannt haben, ist die Einstellung gegenüber technischen Neuerungen. Auch für sie ist das Ziehbrunnengleichnis sehr aufschlußreich. Die Bereitschaft zum Experiment ist eine wichtige Voraussetzung des technischen und industriellen Fortschritts. (2) "Eine derartige Haltung ist durchaus mit Religionen verträglich, die den Menschen zum Zentrum des Universums machen, aber nicht mit solchen, in denen der Mensch lediglich eine von vielen Manifestationen des göttlichen Geistes ist, und zwar eine unbedeutende." (3) Auch hier unterscheiden sich z. B. das Christentum auf der einen, Hinduismus und Buddhismus auf der anderen Seite. Max Weber meint ebenfalls, daß "gerade das für die Ökonomik des Okzidents Entscheidende (fehlte): die Brechung und rationale Versachlichung ... des Erwerbstrebens (das bei allen Menschen vorauszusetzen ist) und seine Eingliederung in ein System rationaler innerweltlicher Ethik des Handelns, wie es die innerweltliche Askese des Protestantismus im Abendland vollbracht hat." (4) Es gibt also sicherlich Kulturen, die in stärkerem und solche, die in weniger starkem Maße die wirtschaftliche Entwicklung begünstigen (oder hemmen). Allen Kulturen gemeinsam sind die Vorbehalte gegen eine Einstellung des Menschen, in der das ökonomische Prinzip zur zentralen Kraft wird. Dahin

-
- (1) ebenda, S. 82 - 83, vgl. auch Lin Yutang (Hrsg.): Konfuzius: Humanismus und echtes Menschentum. Der höhere und der niedrigere Mensch, Frankfurt/M., - Hamburg 1957, S. 130 und 131
 - (2) Lewis, Theorie ..., a.a.O., S. 109; Fairbank, J. K. et. al.: Influence of Modern Western Science and Technology on Japan and China, in: Expl. Ent. Hist., VII, 1955, S. 201
 - (3) Lewis, S. 109
 - (4) Weber, Wirtschaftsethik, a.a.O., Bd. 42, 1916, S. 808

muß auch die Forderung für das Erziehungswesen in der industriellen Entwicklung gehen. (1) Verfolgt sie einen anderen Weg, so kann es nicht gelingen, die Disharmonie zwischen Technik und Wirtschaft auf der einen Seite und der Kultur im engeren Sinne auf der anderen Seite zu brechen (2) und dann kann es erst recht nicht gelingen, eine Verschmelzung von fremder Technik und eigenständiger Kultur herbeizuführen. Wir werden diese Probleme später am Beispiel der japanischen industriellen Entwicklung zu erläutern versuchen.

B. Die ökonomische und pädagogische Rechtfertigung ausreichender Erziehung im Industrialisierungsprozeß

Die Untersuchung der Schwierigkeiten, die sich einer "allgemeinen" ökonomischen Theorie bei ihrer Anwendung auf die heutigen Entwicklungsländer in den Weg stellen, ist nur eine Teilaufgabe im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Will man sich mit dem, was ist, nicht zufriedengeben, sondern im Interesse des wirtschaftlichen Wachstums Verfahren entwickeln, die zu einer Verbesserung des Produktionsfaktors Arbeit führen, so muß man auf der Basis dessen, was ist, das Ziel - was sein soll - formulieren und begründen. Dies ist Aufgabe der Ökonomie - der Nationalökonomie im Rahmen der volkswirtschaftlichen Gesamtplanung, der Betriebswirtschaftslehre im Rahmen des Faktoreinsatzes und der Faktorkombination in der einzelbetrieblichen Planung und Organisation. Das in diesem Sinne ökonomisch determinierte Ziel wirft dann die Frage auf, wie die geeigneten Wege dorthin gefunden werden können. Und hier liegt die Aufgabe der Pädagogik, die

-
- (1) So auch die Deutung von Lin Yutang im Hinblick auf die industrielle Entwicklung, Konfuzius, a. a. O., S. 10
(2) Linke, Technik und Bildung, a. a. O., S. 20

unter Berücksichtigung des Ist- Zustandes den erstrebten Soll- Zustand herbeiführen müßte.

Wir haben bisher herausgearbeitet, daß Wirtschaft und Erziehung eng miteinander verbunden sind. Dies gilt ganz generell. In besonderem Maße aber bedarf die Wirtschaft der Erziehung bei der industriellen Entwicklung. Das ist nun praktisch zu begründen. Eine Neubesinnung im Bereich der Erziehung setzt voraus, daß wir zunächst den wirtschaftlichen Strukturwandel untersuchen, und zwar sowohl unter volkswirtschaftlichen als auch unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten; denn die Veränderung der gesamtwirtschaftlichen Struktur geht einher mit einem entsprechenden Strukturwandel der einzelnen Betriebe. Beide Vorgänge stellen die Erziehung vor neue Aufgaben.

I. Der Strukturwandel der Wirtschaft und seine Auswirkungen auf den Erziehungsbereich

1. Der volkswirtschaftliche Strukturwandel

a) Die Verlagerung des wirtschaftlichen Schwergewichts vom primären auf den sekundären Sektor

Eine der wichtigsten Bedingungen des wirtschaftlichen Wachstums ist die Verlagerung des wirtschaftlichen Schwergewichts vom primären Sektor der Volkswirtschaft auf den sekundären Sektor. (1) Das bedeutet, daß der Anteil der Landwirtschaft (die in der vorindustriellen Gesellschaft den überwiegenden Teil der Bevölkerung beschäftigt) an der Wertschöpfung zugunsten der industriellen Produktion sinkt. Fourastié, der den Prozeß der wirtschaftlichen Umschichtung historisch untersucht hat, gibt als Ausgangswerte das Verhältnis Landwirtschaft : Industrie mit etwa 10 : 2 an und schätzt die Anteile am Ende des Stadiums der sekundären Phase auf den umgekehrten Wert. (2)

(1) Clark, Colin: The Conditions of Economic Progress, a. a. O., S. 253-374

(2) Fourastié, Jean: Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts, Köln - Deutz 1954, S. 101

Hand in Hand mit dieser Verlagerung des wirtschaftlichen Schwergewichts vom agrarischen auf den industriellen Sektor gehen der erhöhte Einsatz von Kapitalgütern und der technische Fortschritt, die beide die industrielle Produktion begünstigen und deren Resultat eine Steigerung der Arbeitsproduktivität ist. Deshalb mißt Fourastié den technischen Fortschritt an der Steigerung der Arbeitsproduktivität. Während sie im primären Sektor gering sei, steige sie mit Ausbreitung des sekundären Sektors an. (1) Die Voraussetzung, die dabei impliziert wird, ist also der technische Fortschritt. Faßt man diesen auf als die Investition in Form technisch verbesserter Maschinen und industrieller Anlagen, so erweist sich die Prämisse als zu eng. Vielmehr muß der technische Fortschritt so definiert werden, daß er auch die technischen Kenntnisse und die Bereitwilligkeit zur Übernahme und Anwendung der neuen Techniken umfaßt. Man kann den technischen Fortschritt überhaupt definieren als Vermehrung technischer Kenntnisse, die in verbesserten Maschinen ihren Niederschlag finden können, wie auch in höher qualifizierter Arbeitskraft als Folge von Bildungsinvestitionen.

Das Problem des wirtschaftlichen Strukturwandels wird in der Literatur und in der wirtschaftlichen Praxis meist nur einseitig gesehen: nämlich als Übersetzung im landwirtschaftlichen Sektor; diese ist aber nichts anderes als die Tatsache, daß das Arbeitsangebot für die industrielle Produktion zu gering ist (2), und zwar aus zwei Gründen: wegen mangelnder technischer Kenntnisse und beruflicher Qualifikation und wegen zu geringer sozialer Mobilität (3). Dieses Paradoxon, daß trotz des großen quantitativen Arbeitspoten-

-
- (1) Fourastié, Jean: *Technocratie et Rendement Economique*, in: Gurvitch, G. (Hrsg.): *Industrialisation et Technocratie*, Paris 1949, S. 40
Nicht nur die Produktivität im sekundären, sondern auch diejenige im primären Sektor der Volkswirtschaft läßt sich durch Maßnahmen der Erziehung steigern. Die Probleme, die hierbei auftreten, werden besonders für die technical-assistance-Programme bedeutsam; wir werden deshalb in Punkt B II, 3 darauf hinweisen. Daß technische Kenntnisse zu einer Steigerung der Produktivität in der Landwirtschaft unerläßlich und über technische Hilfe in der Praxis hinaus auch Aufgabe der schulischen Erziehung sind, wird später am Beispiel Japans erörtert.
- (2) Sauvy, Alfred: *Berufswahl und Berufsausbildung als Bedingungen und als Folgen des technischen Fortschritts*, in: ZfN, Bd. 15, 1955, S. 148
- (3) Chenery, Hollis B.: *The Role of Industrialization in Development Programs*, in: AERPP XLV, 1955, S. 49 - 50

tials das qualitativ verfügbare Arbeitspotential niedriger ist als die Nachfrage nach Arbeitskräften für den industriellen Sektor, erklärt sich zum größten Teil aus der mangelnden Einsicht in die Bedeutung des Erziehungswesens. Und selbst wenn man die technisch-ökonomische Ausbildung (das "know how") in die Planung einbezieht, so wird doch meist den soziologischen und kulturellen Fragen zu wenig Bedeutung beigemessen.

Wenn man nämlich unterstellt, daß der technische Fortschritt das Vorhandensein des qualitativen Arbeitspotentials einschließt, so setzt der Übergang zur sekundären Phase eine Erziehung zur Arbeitsfähigkeit, zur Arbeitswilligkeit, zur Ausprägung unternehmerischer Initiative und ganz allgemein zur Schaffung einer fortschrittsfreundlichen Gesinnung voraus. So wichtig die technischen Kenntnisse - auf der Stufe der Planung der Produktion wie auf der Stufe der praktischen Anwendung - sind, (1) so sind sie doch nicht ausreichend.

b) Der Strukturwandel innerhalb des sekundären Sektors

Das gleiche gilt für den Strukturwandel innerhalb des sekundären Sektors. Im Vergleich zur vorindustriellen Produktion verändert sich die Bedeutung der einzelnen Produktionszweige im Laufe der industriellen Entwicklung. So treten z. B. an die Seite der Textilproduktion die Schwerindustrie und die chemische Industrie. Es erklärt sich von selbst, daß auch mit diesem strukturellen Wandel neue Kenntnisse notwendig werden, deren Verbreitung Aufgabe der Erziehung ist.

Mit dieser Änderung der Produktionsstruktur wird ein zweites Problem aktuell, das sowohl unter pädagogischen als auch unter ökonomischen Gesichtspunkten nicht übersehen werden darf: Während die neue Industrie einen Teil der Arbeitskräfte aus den "traditionellen" Produktionszweigen anzieht, besteht die große Gefahr, daß wertvolle Kenntnisse verlorengehen, an deren Stelle häufig nur eine mangelhafte Ausbildung in den neuen Produktionsver-

(1) Vakil, C. N. und P. P. Brahmanand: Technische Kenntnis und Managerkapazität als begrenzende Faktoren der industriellen Expansion in unterentwickelten Ländern, in: ZfN, XV, 1955, S. 81 - 89

fahren tritt. (1) Ein schneller Wandel der Produktionsstruktur bedeutet also einen doppelten Verlust: nämlich einmal den der bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten, zum anderen hohe Kosten für die Verbreitung der neuen Techniken oder - wenn man diese unterläßt - geringere Produktivität in den neuen im Vergleich zu den traditionellen Produktionszweigen. Bei rein technologischer Betrachtung liegt diese Gefahr sehr nahe (und sie ist charakteristisch für die Situation in vielen der heutigen Entwicklungsländer); sie kann vermieden werden, wenn bei der gesamtwirtschaftlichen Planung der industriellen Entwicklung die Verschwendung an geistigem Kapital (human capital) einkalkuliert wird. (2) So scheint unter pädagogischen Gesichtspunkten eine Zweigleisigkeit der industriellen Entwicklung - wie sie etwa Japan gefördert hat - zu viel größerem Erfolg und zu einer schnelleren Steigerung des Sozialproduktes zu führen als eine übertrieben rasche Ausdehnung der neuen Industriezweige. (3)

-
- (1) Moore: *Industrialization and Labour*, a. a. O., S. 122.

Auch hierbei ist das Problem der Arbeitswilligkeit von größter Bedeutung. "Der Arbeiter mag sich weigern, neue Techniken zu erlernen, wenn er nicht überzeugt ist, daß seine Mühe belohnt wird, während die Unternehmensleitung oft dazu neigt, die Arbeiter auf eine stereotype Anweisung festzulegen ... und keine Anstalten macht, sie für höhere Positionen und qualifizierte Arbeit auszubilden" (a. a. O., S. 122); siehe auch Friedman, Georges: *The Social Consequences ...*, S. 249

- (2) Neuerdings ist in der amerikanischen Literatur diese Frage zur Diskussion gestellt worden. Zwar bezieht sie sich auf eine hochindustrialisierte Wirtschaft; viele grundsätzliche Argumente aber betreffen das Problem Wirtschaft - Erziehung generell und sind daher auch für unsere Untersuchung sehr wertvoll. Vgl. Kap. B II, 4 und die dort angeführte Literatur.
- (3) vgl. Hax, Karl: *Japan. Wirtschaftsmacht des fernen Ostens*, Köln und Opladen 1961, S. 226 - 257; Gutenberg, Erich: *Über japanische Unternehmungen*, Wiesbaden 1960, S. 9 - 10; Higgins, B.: *Economic Development*, S. 314 - 344

2. Der Strukturwandel der einzelnen Betriebe

Unmittelbarer noch als bei gesamtwirtschaftlicher Betrachtung läßt sich unser Problem erkennen, wenn wir den Strukturwandel der einzelnen Betriebe beobachten. Bei betriebswirtschaftlicher Sicht zeigt es sich, daß die Frage nach der Erziehung in mehrfacher Hinsicht akut wird. Denn der Strukturwandel der einzelnen Betriebe vollzieht sich im Rahmen der industriellen Entwicklung in ganz verschiedenen Richtungen, die zumeist zusammenwirken und unser Problem sehr komplex erscheinen lassen. Im einzelnen können wir folgende Entwicklungstendenzen unterscheiden, die in unserem Zusammenhang von Bedeutung sind:

- a) den Übergang von der handwerklichen zur industriellen Produktion,
- b) das Anwachsen der durchschnittlichen Betriebsgröße,
- c) den Übergang von traditionellen zu rationalen Produktionsverfahren,
- d) die Aufspaltung der Arbeitsvorgänge, die Spezialisierung und die Entstehung neuer Berufe.

a) Der Übergang von der handwerklichen zur industriellen Produktion

Die industrielle Entwicklung bedingt den Übergang von der handwerklichen zur industriellen Produktion. Dabei liegt das Schwergewicht zu Beginn der Industrialisierung auf dem handwerklichen Sektor und verschiebt sich im Laufe der Entwicklung immer mehr zu der industriellen Produktion. Diese Umschichtung kann in zwei Arten erfolgen: zunächst ist es wahrscheinlich, daß die neuen Produktionszweige von der Industrie aufgegriffen werden; darüber hinaus wird aber auch ein Teil der früher handwerklich betriebenen Produktion von der Industrie übernommen. Dies wird vor allem in den Fällen geschehen, in denen sich durch industrielle Fertigung die Arbeitsproduktivität erheblich steigern läßt, also etwa in der Textilwirtschaft. Für die erste Phase der Entwicklung wird es daher in diesem Bereiche ein Nebeneinander von Industrie und Handwerk geben, während die "neuen" Produktionszweige bereits zu Beginn der Entwicklung überwiegend in den industriellen Bereich eingegliedert werden. (1)

Für unsere Fragestellung ist diese Unterscheidung sehr wichtig; denn sie wirft ganz unterschiedliche Probleme auf.

(1) siehe hierzu die historische Untersuchung von Karl Abraham: Der Strukturwandel im Handwerk, Köln 1955

Betrachten wir zunächst den ersten Fall, die "neue" industrielle Produktion: In diesem Bereich fehlt es an genügend technisch geschulten Arbeitskräften, weil sich diese Produktion nicht organisch aus dem Handwerk weiterentwickelt hat. Diese Tatsache traf auch für unsere eigene Entwicklung zu; sie gilt aber in noch viel stärkerem Maße für die heutigen Entwicklungsländer und sie galt auch für Japan, weil die Technik aus einem fremden Kulturkreis übernommen worden ist (oder werden soll) und weil der Übergang von der einfachen zur ausgereiften technischen Entwicklung hier fortfällt. Es fehlt aber auch an technischen und kaufmännischen Kräften für die Planung und für die sogenannte mittlere Führungsschicht. Betriebswirtschaftlich betrachtet scheint also in diesen Fällen die Einführung der neuen Produktionsweise vorwiegend ein Problem der Arbeitsfähigkeit zu sein. Wir müssen später noch - bei der Untersuchung der übrigen Entwicklungstendenzen - diese Aussage einschränken.

Im zweiten Fall liegt das Problem eher umgekehrt. Tritt an die Stelle der handwerklichen Produktion nunmehr die industrielle Fertigung, so kann die Industrie auf fundiertem Wissen und ausreichenden technischen Kenntnissen derjenigen Mitarbeiter aufbauen, die aus der handwerklichen in die industrielle Produktion überwechseln. (1) Trotzdem müssen gerade diese Produktionszweige häufig mit großen Widerständen bei den Arbeitern rechnen; (2) denn einmal darf das psychologische Gesetz der Beharrung nicht außer acht gelassen werden (das Handwerk wird sich mit allen Kräften gegen Neuerungen wenden, zumal sie die Existenz des einzelnen bedrohen können), zum anderen erlangt auch hierbei ein anderer Einflußfaktor entscheidende Bedeutung, nämlich der Übergang von der traditionellen zur rationalen Produktionsweise.

In einzelnen Gesellschaften werden diese beiden Probleme (Verbreitung der neuen Techniken in den neuen Industrien und Bereitwilligkeit zur Ausbreitung der industriellen Produktion in den früheren handwerklichen Sektoren) unterschiedliches Gewicht haben, In jedem Falle aber muß das Erziehungswesen beiden Problemen Rechnung tragen. Es wird umso besser seine Aufgabe erfüllen können, je mehr die Kontinuität gewahrt bleibt. Aus ökonomischen wie aus pädagogischen Gründen sollte man auch hier einem Substitutionsprinzip folgen, nach dem neue Techniken industriell ausgewertet, die tradi-

(1) Belshaw, a. a. O., S. 868 - 869

(2) Vakil, C. N. und P. P. Brahmanand: Technische Kenntnis und Managerkapazität als begrenzende Faktoren der industriellen Expansion in unterentwickelten Ländern, a. a. O., S. 83

tionellen handwerklichen Techniken jedoch solange handwerklich betrieben werden sollen, wie man durch die berufliche Ausbildung im Handwerk größere Erfolge erzielen kann als in der Industrie.

Ein Land, das eine industrielle Entwicklung einleiten will, kann und darf es sich auf keinen Fall leisten, an seinem Erziehungswesen zu sparen. Ein wichtiger Teil der Erziehung aber geschieht im Handwerk - sei sie als Lehre institutionell begründet oder sei es vorwiegend funktionale Erziehung - in jedem Fall leistet das Handwerk für die industrielle Entwicklung wertvolle Dienste. Auch ist aus den Ergebnissen in Teil A deutlich geworden, daß der Wert beruflicher Bildung im Handwerk sehr groß ist - verglichen mit einer eng begrenzten Anweisung für die industrielle Fertigung, mit der man häufig glaubt auskommen zu können. Wir erwähnten, daß bereits Marx die schweren wirtschaftlichen und sozialen Folgen einer solchen kurzsichtigen Betrachtungsweise erkannt hat. Ein Nebeneinander von handwerklicher und industrieller Produktion aber wird dazu führen, daß langfristig der Wert der beruflichen Erziehung auch für die Industrie erkannt wird. Und es lassen sich in vielen Entwicklungsländern Tendenzen beobachten, in denen - nach deutschem Muster - das Prinzip der handwerklichen Lehre auch auf die industrielle Produktion übertragen wird. (1) Läßt man aber - in einer übertriebenen Begünstigung der industriellen Produktion - das Handwerk und die handwerklichen Kenntnisse und Fertigkeiten verkümmern, so wird der Verlust an "geistigem Kapital" nur durch ganz erhebliche Mehraufwendungen für das Erziehungswesen (z. B. in der Form von Berufs- und Fachschulen) auszugleichen sein.

Der Aufbau von unten nach oben (2) verringert außerdem die sozialen Span-

-
- (1) Blanchard, Francis: Formation professionnelle - en Europe et dans le monde, i. d. gleichnamigen Zeitschrift, hrsg. vom CIRF, Jg. 1, S. 1 - 4, siehe bes. S. 3; La modernisation de l'apprentissage
 - (2) siehe z. B.: den CDU-CSU-Entwurf zur Entwicklungsh., in: Handbuch der Entwicklungshilfe, Baden-Baden und Bonn 1960 ff., Bd. II, Abschnitt II A 32/1 S. 20 - 22; Goebels, J.: Deutsche Hilfe für Entwicklungsländer, in BPZ, 9. Jg., 1960, S. 245; Singer, H. W.: Probleme der Industrialisierung in unterentwickelten Ländern, in: ZfN, Bd. XV, 1955, S. 91 - 92; Belshaw, Ec. Development in Asia, S. 868 - 869; Taeuber, Irene B.: Population and Labor Force in the Industrialization of Japan, 1850 - 1950, in: Kuznetz-Moore-Spengler (eds.): Ec. Growth, S. 332; Levy, Marion J.: Contrasting Factors in the Modernization of Japan and China, in: Kuznetz-Moore-Spengler: Ec. Growth, S. 529

nungen, die sich aus der Entwurzelung des Kleingewerbes ergeben würden. Auf diese Weise kann eine Proletarisierung der Handwerker und Kleingewerbetreibenden (wie sie in besonderem Maße für England, aber auch für die anderen westeuropäischen Länder charakteristisch war) vermieden werden. Stattdessen wird diese Schicht ein wirtschaftlich bedeutsamer Faktor der industriellen Entwicklung.

b) Das Anwachsen der durchschnittlichen Betriebsgröße

Unter dem Einfluß der Wandlung der industriellen Produktionstechnik hat sich auch die Betriebsgröße geändert, und mit der Ausbreitung der technischen Aggregate hat sich die Zahl der Beschäftigten erheblich vergrößert. Auch hier scheint das Problem verschärft, wenn die industrielle Entwicklung nicht organisch mit der Technik wächst. In Westeuropa entwickelte sich der industrielle Großbetrieb aus dem Preiswerk, dem Lohnwerk, der Hausindustrie und der Manufaktur (1); gerade bei dieser Produktionsform fanden sich bereits vor Beginn der industriellen Entwicklung Großbetriebe, besonders seit der Ausbreitung der merkantilistischen Wirtschaftspolitik (2). In Japan, das die industrielle Entwicklung in einem sehr viel kürzeren Zeitraum nachholte, vollzog sich der Übergang vom Kleinbetrieb zum Großbetrieb sehr viel rascher. Das gleiche gilt für die heutigen Entwicklungsländer. Aber am Beispiel Japans läßt sich nachweisen, daß die Entstehung von Großbetrieben und "die Konzentrationstendenzen ... niemals ein Ausmaß wie in den Vereinigten Staaten oder in vielen europäischen Staaten angenommen" haben. Aus dieser Tatsache und daraus, daß auch ein Teil der "neuen" Produktion in kleinen und mittleren Produktionseinheiten geschieht, scheint sich die Annahme zu bestätigen, daß dem Substitutionsprinzip der Produktion sowohl unter ökonomischen wie unter pädagogischen Gesichtspunkten bei der industriellen Entwicklung große Bedeutung zukommt (3).

-
- (1) vgl. hierzu Michel : Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, a. a. O., S. 19-65
 - (2) siehe hierzu die Ausführungen bei Abraham : Strukturwandel, a. a. O., S. 31 und S. 40
 - (3) Hax : Japan, a. a. O., S. 187; vgl. dazu den Aufsatz (o. V.) : Some Aspects of Investment Policy in Underdeveloped Countries, in : ILR, Vol. 77, 1958, S. 292-293, wo es heißt : "Lockwood hat gezeigt, daß, wenn Japans Erfahrungen ein Beispiel für die wirtschaftliche Entwick-

Bereits Roethlisberger, Mayo, Whitehead und Dickson haben auf die Probleme sinkender Arbeitsmoral in den Großbetrieben hingewiesen (1), die dadurch entstehen, daß der einzelne in der Masse isoliert wird und daß er sich - bei der Ausübung seiner engumgrenzten Teilfunktion - nicht mehr als Mensch, sondern nur als Anhängsel der Maschine und als Rechengröße in der betrieblichen Planung fühlt. Darunter leidet seine Arbeitswilligkeit, und diese wieder neu zu beleben ist ja die wichtigste Aufgabe der human relations-Pflege in den Großbetrieben. Es wurde bereits oben erwähnt, daß wir diese Bemühungen in den Katalog der pädagogischen Bestrebungen um eine Hebung des qualitativen Arbeitspotentials einreihen müssen.

Besonderes Gewicht erhalten die negativen Auswirkungen des Großbetriebs in der industriellen Entwicklung, die eine gesellschaftliche Umschichtung in einem relativ kurzen Zeitraum bedingt. Für den Angehörigen eines Kulturkreises, in dem die sozialen Bindungen äußerst eng sind, wirkt sich natürlich eine Isolierung, wie sie im Großbetrieb geschieht, erheblich stärker auf die Leistungsbereitschaft aus als etwa in unseren hochindustrialisierten Ländern mit einer ausgeprägten individualistischen Gesellschaft.

c) Der Übergang von traditionellen zu rationalen Produktionsverfahren

Die industrielle Entwicklung verdankt ihre Impulse dem ungeheuren Fortschritt der Naturwissenschaften und der Technik. Durch die Ausprägung

lung in Asien liefern, es die kumulative Bedeutung von Myriaden einfacher technischer Verbesserungen ist, die sich nicht grundlegend von der Tradition entfernen und auch keine großen Produktionseinheiten der neuen Investitionen erfordern." (S. 392) Diesem Bestreben kommt auch die Technik entgegen. Während in unserer industriellen Entwicklung die Dampfmaschine die Konzentration der Betriebe erforderlich machte, begünstigt heute die Elektrizität den Kleinbetrieb. Siehe Hax : Japan, a. a. O., S. 253; Niehans, Jürg : Strukturwandlungen als Wachstumsprobleme, Vortrag im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Tagung des Vereins für Sozialpolitik 1962, noch unveröffentl. Manuskript, S. 24

- (1) Roethlisberger : Betriebsführung und Arbeitsmoral, a. a. O., Roethlisberger, F. J. und W. J. Dickson : Management and the Worker, Cambridge, Mass. 1947; Mayo : Social Problems, a. a. O.; Whitehead, T. N. : Führung in der freien Gesellschaft, Köln-Opladen 1955

eines vorwiegend naturwissenschaftlich geformten Denkens wurde in der wirtschaftlichen Sphäre der Rationalität zum entscheidenden Durchbruch verholfen. Das bedeutet für den wirtschaftlichen Betrieb eine grundlegende Änderung in doppelter Hinsicht : An die Stelle der traditionellen Produktionsverfahren treten rational geplante Verfahren, und an die Stelle eines irgendwie gearteten Bedarfsdeckungs- oder Angemessenheitsprinzips tritt in der Produktionsplanung das Rationalprinzip, dessen oberster Grundsatz im ökonomischen Bereich die bestmögliche Ausnutzung und Kombination aller Produktionsfaktoren ist. Es bedeutet zugleich, daß der "Produktionsfaktor Arbeit" in erster Linie unter den Gesichtspunkten der Rentabilität und der Wirtschaftlichkeit gesehen werden muß.

Hax unterscheidet vier Phasen in der Wandlung der Produktionstechnik (1) :

- 1) Betriebe mit reiner oder überwiegender Handarbeit (Manufakturbetriebe),
- 2) Betriebe mit manueller Leistungserstellung unter Verwendung von unselbständigen Fertigungsmaschinen,
- 3) teilautomatische Betriebe,
- 4) vollautomatisierte Betriebe.

In unserer Wirtschaft hat sich dieser Strukturwandel der Betriebe durch ein organisches Wachstum als Anwendung der wachsenden technischen Kenntnisse und des technischen Fortschritts ergeben, so daß wir heute alle diese Betriebstypen nebeneinander finden. Wiederum wird heute bei der industriellen Entwicklung im Zeitraffertempo diese organische Strukturwandlung häufig außer acht gelassen. Und auch dies führt zu schweren wirtschaftlichen Schäden, wenn sowohl Leistungsfähigkeit als auch Leistungsbereitschaft mit diesem Tempo nicht Schritt halten können (2). Auch hierbei steht das Erziehungswesen vor einem ganzen Komplex von Problemen. Wir wollen sie am Schluß dieses Kapitels zusammenfassend nennen und uns in Teil B, II mit den Lösungsmöglichkeiten näher beschäftigen.

(1) Hax : Der Mensch und seine Arbeitskraft als betrieblicher Produktionsfaktor, a. a. O., S. 30-31

(2) Behrendt spricht von der "Diskrepanz zwischen Produktionsmittelpotential und effektiver Produktionsfähigkeit", Behrendt, Richard F.: Zellen und Träger des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses, in : Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht, S. 16

d) Die Aufspaltung der Arbeitsvorgänge, die Spezialisierung und die Entstehung neuer Berufe

Zuvor ist noch ein weiterer Problemkreis im Strukturwandel der Betriebe zu nennen: die Aufspaltung der Berufe, die Arbeitsteilung und die zunehmende Spezialisierung.

Während die bisher genannten Kriterien des strukturellen Wandels die horizontalen Verschiebungen zeigten (als Übergang von der handwerklichen zur industriellen Produktion, vom Kleinbetrieb zum Großbetrieb, von der Manufaktur zum vollautomatisierten Betrieb), wird durch die Spezialisierung, durch die Aufspaltung der Berufe und durch die Arbeitsteilung der Funktionsbereich der menschlichen Arbeitskraft vertikal aufgegliedert. Denn an die Stelle eines umfassenden Arbeitsganges für den einzelnen treten spezialisierte Tätigkeiten. Dies geschieht auf allen Ebenen der Produktion: als Aufgliederung der Leitungsfunktion (Beschaffung, Arbeitsablaufplanung, Absatz, Finanzierung) und als Aufgliederung des eigentlichen Arbeitsprozesses in eine Reihe von engumgrenzten Teilfunktionen, die ihre "klassische" Formulierung in F. W. Taylors System der Funktionsmeister und seinem "scientific management" gefunden hat. Diese Aufgliederung der Funktionen hat zwei Auswirkungen, denen wir unter pädagogischen Gesichtspunkten nachgehen müssen: eine technische und eine soziale.

Bei dem technischen Wissen müssen wir davon ausgehen, daß durch die rationale Produktionsweise zwei Tatsachen pädagogisch wie ökonomisch bedeutsam werden: Einerseits ist zur Planung und Durchführung dieser Produktion ein großes Maß an technischem Wissen nötig, andererseits besteht die Tendenz, daß der Anteil des einzelnen an diesem "Fonds" des technischen Wissens sich verringert. Und zwar trifft diese Tendenz nicht nur für die ausführende, sondern auch für die planende Gruppe des Betriebes zu (1). Die gleiche Entwicklung läßt sich im kaufmännischen Bereich feststellen.

Es wurde oben bereits herausgearbeitet, daß eine Aufspaltung der früheren handwerklichen Berufe nicht bedeuten kann, daß man nun auf eine berufliche Bildung verzichten könne. Jedenfalls läßt sich diese These langfristig gesehen nicht halten (2). Es ist also falsch, aus dem Strukturwandel beruf-

(1) siehe z. B. in der Darst. von Sombart, a. a. O., Bd. III, 2, S. 903 und 905; Gehlen, a. a. O., S. 109-113

(2) Friedmann, Georges: Der Mensch in der mechanisierten Produktion, a. a. O., S. 248-252

licher Arbeit die Schlußfolgerung zu ziehen, für die industrielle Entwicklung sei eine Übernahme der modernsten Techniken ratsam, weil man dann mit ganz wenigen hochspezialisierten Kräften auskomme und die Masse der Arbeitskräfte nur ein eng umgrenztes Training benötige. Daß diese Ansicht der Realität (d.h. der Dynamik wirtschaftlicher Entwicklung) widerspricht, wurde bereits dargelegt. Man darf jedenfalls das Problem der Arbeitsfähigkeit auch in dieser Hinsicht nicht unterschätzen, wenn auch vielleicht das Problem der Arbeitswilligkeit von noch größerer Bedeutung ist. Und damit stößt man auf die soziale Seite des Problems. Denn wenn Erziehung den ganzen Menschen sehen soll - und zwar auch in der beruflichen Bildung -, so wird sie gerade ihr Hauptaugenmerk darauf richten müssen, den neuen Berufen ein ihnen entsprechendes soziales Prestige zu verleihen (1). Das aber kann nur geschehen durch eine gründliche Ausbildung. Anderenfalls werden gerade die begabten jungen Leute von den neuen Berufen, deren Ausbreitung so dringend nötig ist, abgehalten werden (2).

3. Die pädagogischen Folgerungen

a) Entwicklung eines neuen Mittelstandes

Zusammenfassend können wir festhalten, daß der Strukturwandel der Wirtschaft in doppelter Hinsicht auf das Erziehungswesen angewiesen ist : einmal zur Verbreitung von technisch-ökonomischen Kenntnissen und Fertigkeiten, zum anderen zur Förderung des Leistungswillens. Dabei üben die verschiedenen Entwicklungstendenzen eine unterschiedliche Wirkung auf die Einstellung des Menschen gegenüber der wirtschaftlich-technischen Sphäre aus, und auch die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit sind sehr verschiedenartig : sie verlangen in einer nur in geringem Maße technisierten Produktion in kleineren Betrieben weniger Kenntnisse auf dem Gebiet der technisch-ökonomischen Planung und der Menschenführung als bei

(1) vgl. Wander, Hilde : Berufsausbildung und Produktivität, a. a. O., S. 22-23

(2) Tilles nennt deshalb das "problem of motivation" die bedeutsamste Größe für die Steigerung der Arbeitsproduktivität. Tilles, S. : Productivity in Underdeveloped Countries, in : ILR, Vol. 72, 1955, S.505-506

einem hochspezialisierten Großbetrieb; andererseits vertieft sich in diesem Bereich die Kluft zwischen der Betriebsführung und der Belegschaft. Man kann zwar hier kurzfristig mit einem relativ hohen Prozentsatz von angelernten Arbeitskräften auskommen (1), aber dabei muß in Betracht gezogen werden, daß dadurch die sozialen Spannungen wachsen und nicht nur im einzelnen Betrieb, sondern auch in der Volkswirtschaft und dem gesellschaftlichen Verband dazu führen, daß es - nach der Auflösung der alten gesellschaftlichen Bindungen und Beziehungen - nicht zur Bildung eines neuen Mittelstandes kommt, der für die Gesellschaft wie auch für die wirtschaftliche Entwicklung ein notwendiger Faktor ist. Dabei umfaßt der neue Mittelstand vor allem das qualifizierte Arbeitspersonal und die unteren und mittleren Führungskräfte in den neuen Wirtschaftszweigen. Kommt es nicht zur Bildung dieses neuen Mittelstandes, so können sich allzu leicht politisch unerwünschte radikale Tendenzen ergeben. Gerade unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verhältnisse muß man der Erziehung in der industriellen Entwicklung eine besondere Bedeutung beimessen, die ihr in der Praxis meist nicht zukommt. Beschränken wir uns aber auf die ökonomischen Aspekte, so sind es folgende Gründe, die die Bildung eines neuen Mittelstandes begünstigen, ja überhaupt erst einmal ermöglichen :

Durch Ausbreitung von Allgemeinbildung und von beruflichen Kenntnissen kann es gelingen, die Arbeitsproduktivität im einzelnen Betrieb beachtlich zu steigern. Denn es ist zu bedenken, daß selbst die einfachste Arbeitsanweisung verstanden und - möglichst - auch gelesen werden muß. Diese wie es scheint so einfache Forderung scheitert bereits daran, daß die Masse der Bevölkerung zu Beginn der industriellen Entwicklung weder lesen noch schreiben kann. Die Produktion verlangt aber bereits auf der unteren und mehr noch auf der mittleren Führungsebene eine gründliche Ausbildung im technischen oder im kaufmännischen Sektor; denn diese Personen müssen einerseits in der Lage sein, die Anweisungen, die sie von der Leitung erhalten, zu verstehen, und sie müssen auch die Fähigkeit haben, sie an die Arbeitskräfte verständlich weiterzuleiten. Hierzu gibt es zwei Möglichkeiten : einmal die auf der handwerklichen Lehre beruhende berufliche Bildung oder die schulische (allgemeine und fachliche) Bildung. Mit einem engumgrenzten "training within industry" ist es keineswegs getan. Für die Ausbildung der mittleren Führungskräfte sind weiterführende Fachschulen erforderlich, und schließlich benötigt die Unternehmensleitung eine Bildung, die ihr umfassende Einsicht in die wirtschaftlichen Zusammenhänge gibt und die ein hochqualifiziertes Wissen verlangt.

(1) Niehans : Strukturwandlungen als Wachstumsprobleme, a. a. O., S. 21-22

Gesamtwirtschaftlich betrachtet kann ferner das Erziehungswesen dazu beitragen, daß die technologische Arbeitslosigkeit sinkt oder wenigstens dazu, daß sie nicht weiter anwächst (nämlich in gleichem Maße, in dem sich die industrielle Entwicklung ausbreitet und Veränderungen in der Produktionsstruktur nach sich zieht).

b) Die sinnvolle Lenkung der "Hilfe zur Selbsthilfe"

Große Bedeutung scheint nach m.E. das Erziehungswesen deshalb zu haben, weil dieses eine Hilfe zur Selbsthilfe auslöst, die bei der wirtschaftlichen Entwicklung unerläßlich ist. Denn bevor die Wirtschaft gleichsam aus sich selbst heraus wachsen kann, wie etwa in Rostows "take off into self-sustained growth", müssen einige Grundlagen geschaffen werden, und zu diesen gehört auch das Erziehungswesen in seinem Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung. "Die Erziehung wird auf eine breitere Grundlage gestellt und sie wird einem Wandel unterworfen, um den Erfordernissen ökonomischer Aktivität Rechnung zu tragen" (1).

Das bedeutet, daß eine Wirtschaft aus sich selbst heraus Impulse entwickeln muß, die ihrerseits die wirtschaftliche Weiterentwicklung ermöglichen und begünstigen. Die "jungen" Industriestaaten (z.B. Japan), aber in noch größerem Ausmaß die heutigen Entwicklungsländer haben gegenüber den "alten" Industrienationen den großen Vorteil, daß sie auf der bereits entwickelten Technik und den Ergebnissen der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Theorie aufbauen können. Mit der Kenntnis der Forschungsergebnisse ist es aber nicht getan. Der eigentliche Anstoß für diese Länder liegt erst in der ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Struktur angemessenen Anwendung dieser Ergebnisse (2).

- (1) Rostow, W.W.: The Take-off into Self-Sustained Growth, in: EJ, Vol. 66, 1956, S.27; ähnlich Myrdal, der im Erziehungswesen einen Ausbruch aus der zirkulären Kumulation, einen "Absprung zu stetigem Wachstum" sieht, a. a. O., S.18; vgl. auch das Gutachten des wiss. Beirats beim Bundeswirtschaftsministerium über eine rationelle Entwicklungshilfe, in: Hilfe für Entwicklungsländer, Handbuch der Entwicklungshilfe, Bd. II, Sektion II a 30, S.4
- (2) Myrdal, a. a. O., S. 97; Higgins: Economic Development, a. a. O., S.246

Diese Anwendung scheint einen Weg zu begünstigen, der die neue Technik in ihrer vollendeten Form (als rationalisierte Produktionstechnik bis hin zur vollautomatischen Fertigung) nur insoweit anstrebt, als die Produktion sie mindestens erfordert, der sich aber in allen anderen Fällen darauf beschränkt, die überlieferten wirtschaftlichen Produktionseinheiten (Handwerk und Manufaktur) und die bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten soweit zu erhalten und auszubauen, wie es wirtschaftlich tragbar erscheint (1). Eine solche Lösung aber führt notwendigerweise zu einer neuen Zweiteilung der Wirtschaft, zu einer Zweigleisigkeit von Handwerk und Industrie, von traditionaler und wissenschaftlich rationaler Produktionstechnik, von Kleinbetrieb und Großbetrieb. Folgt man diesem Substitutionsprinzip, daß das Alte nur insoweit ersetzt wird, als es das Neue technisch und wirtschaftlich nicht übernehmen kann, so kann auch in der industriellen Entwicklung sich ein organisches Wachstum vollziehen, und es werden bei dieser Art der Produktionsplanung die ungeheueren Aufwendungen, die das Erziehungswesen verursacht, am sinnvollsten gesteuert werden können. Diese Zweigleisigkeit war für die industrielle Entwicklung Japans charakteristisch, und wir sind der Meinung, daß dadurch ein großer Teil von den Schwierigkeiten umgangen worden ist, mit denen heute die Entwicklungsländer zu kämpfen haben (2). Der strukturelle Wandel der Wirtschaft verlangt - wie wir ge-

-
- (1) Wir sind deshalb der Meinung, daß Belshaws generelle Bevorzugung der arbeitsintensiven Produktion zu weit geht. Ein Teil der "neuen" Industrien (z. B. die Schwerindustrie und die chemische Industrie) sind nur in großen Produktionseinheiten auf kapitalintensiver Basis zu realisieren. Wohl aber stimmen wir Belshaw zu, soweit die Produktion auch auf der Grundlage des traditionellen Handwerks und der Manufaktur in Klein- und Mittelbetrieben auf arbeitsintensiver Basis durchgeführt werden kann. Vgl. Belshaw, *Ec. Dev. in Asia*, a. a. O., S. 868-869; siehe auch Jelonek, S. 77-83
- (2) Man darf dabei freilich nicht übersehen, daß eine solche Zweigleisigkeit der industriellen Struktur auch sozialpolitische Nachteile für die Klein- und Mittelbetriebe mit sich bringt. Darauf wird besonders in der japanischen Literatur verwiesen. (Vgl. die Ausführungen von Hax, *Japan*, S. 236-257 und die dort angegebene Literatur). Aber durch diese Tatsache werden unsere Ergebnisse nicht umgestoßen. Vielmehr zeigt sich gerade an diesem Beispiel, wie eng Erziehung und Wirtschaft aufeinander abgestimmt werden müssen, damit die strukturellen Entwicklungstendenzen, die pädagogisch erwünscht sind, auch durch geeignete wirtschaftspolitische Maßnahmen unterstützt werden.

zeigt haben - zugleich eine Erziehung zu einer wirtschafts- und fortschrittsfreundlichen Haltung, die den Mangel an unternehmerischer Initiative, den mangelnden Leistungswillen bei der Belegschaft überwinden soll. Dieser drückt sich bei den Unternehmern aus in einer Scheu vor Investitionen in langfristige Produktionen, wie sie durch die industrielle Entwicklung erforderlich werden, und er zeigt sich bei den Arbeitskräften in der fehlenden Elastizität der Arbeitsangebotskurve und in der hohen Rate von Fluktuation und Absentismus.

Im ersten Fall kommt dem Staat eine bedeutende Rolle zu; denn er muß vielleicht in starkem Maße die Privatinitiative ersetzen und damit zugleich erzieherisch auf die Bevölkerung einwirken. Erst wenn sich zeigt, daß das Risiko der neuen Industrie auch privatwirtschaftlich tragbar ist (und Gewinne verspricht), wird das private Kapital in die Industrie gelenkt werden. Anderenfalls wird es weiter in die Hartwährungsländer fließen oder im Grundbesitz investiert werden.

Fehlt bei den Arbeitskräften das Bewußtsein, daß die industrielle Entwicklung für sie - neben den zahlreichen Schwierigkeiten und Risiken, die in Kauf zu nehmen sind - einen Anreiz bietet, beruflich und finanziell sich verbessern zu können, so wird freilich die soziale Sicherheit im Familienverband mit Recht höher geschätzt werden. Man sollte deshalb auch das Problem der sozialen Sicherheit nicht nur soziologisch betrachten. Die Soziologie kann nur die Tatsache darstellen, daß aufgrund des Sicherheitsbedürfnisses die soziale Mobilität sehr gering ist. Wenn die industrielle Entwicklung den Übergang zur individualistischen Gesellschaft erzwingt, so muß an die Stelle der durch den Sozialverband gewährten sozialen Sicherheit diejenige Sicherheit treten, die der einzelne seiner Fähigkeit verdankt, sich im Existenzkampf bewähren zu können. Und das ist u. a. möglich durch das geistige Kapital, das ihm die Erziehung vermittelt (1). Wird die berufliche

(1) Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Elisabeth Liefmann-Keil: "Wurde es früher z. B. als wichtigste Aufgabe der Sozialpolitik angesehen, auf Beseitigung der Armut (in Gestalt einer Sozialfürsorge etc., C. M.) hinzuwirken, so wird heute vielfach erklärt, an Stelle dieser alten überkommenen Aufgabe sei ein neues Ziel zu verwirklichen: es seien allen gleiche Chancen für Schulung und Ausbildung zu gewähren. Die Vermehrung von Ausbildungsinvestitionen, die Verbesserung der Arbeitsqualität ist demnach sowohl kulturpolitisch wie wachstums- und verteilungspolitisch bedingt. (Erwerbstätigkeit, Ausbildung und wirtschaftliches Wachstum, Vortrag gehalten auf der wirtschaftswiss. Tagung des Vereins für Socialpolitik, Luzern 1962, unveröff. Manuskript, S. 5); siehe auch Mayer, Arthur: Die Berufs- und Arbeitshaltung der Industriejugend, in: DBFS, Bd. 55, 1959, S. 86

Bildung von einem entsprechend wachsenden Sozialprestige der neuen Berufe begleitet, so kann nicht nur das Problem der Arbeitsfähigkeit, sondern auch das der Arbeitswilligkeit gelöst werden. Aber - und das glauben wir aus den bisherigen Ausführungen deutlich gemacht zu haben - ohne den Beitrag des Erziehungswesens ist diese Aufgabe nicht zu lösen. Zu demselben Ergebnis gelangt man, wenn man von der "unskilled labour" ausgeht. Denn selbst wenn man unterstellt, daß der Industrialisierungsprozeß mit einem beachtlichen Teil von "unskilled labour" eingeleitet wird, so kann aus dieser Tatsache nicht gefolgert werden, daß in diesem Falle Erziehung überflüssig ist. Auch bei den ungelernten Arbeitskräften müssen der "will to work" und der "will to adapt new work" geweckt werden (1).

Das Erziehungswesen kann also einen entscheidenden Beitrag zur industriellen Entwicklung leisten. Aber die große Schwierigkeit (und ein wichtiger Grund dafür, daß man häufig seine Bedeutung unterschätzt) liegt darin, daß sowohl das Erziehungswesen selbst als auch die Lösungsvorschläge für eine stabile Entwicklung unter pädagogischen Gesichtspunkten eine langfristige und organische Ausbreitung der industriellen Gesellschaft begünstigen. Man kann das Problem auch so formulieren: Je stärker die Bestrebungen sind, eine sprunghafte Entwicklung zu begünstigen, desto weniger kann das Erziehungswesen und mit ihm die soziologische Struktur berücksichtigt werden. Und je mehr man versucht, ein stabiles Wachstum anzustreben - und nur dieses kann auf die Dauer gesehen Erfolge bringen - desto fruchtbarer werden auch die Bemühungen auf pädagogischem Gebiet sein. Das heißt nicht, daß nicht auch Übergangslösungen, wie sie etwa von den technical-assistance-Programmen angestrebt werden, nützlich sein könnten; man muß sich aber der Grenzen dieser pädagogischen "Hilfsmittel" bewußt sein; an die Wurzel des gesellschaftlichen und kulturellen Strukturwandels reichen sie in vielen Fällen nicht heran.

(1) Tilles: Productivity ..., a.a.O., S. 502; Kerr u. a.: The Labour Problem in Ec. Development, a.a.O., S. 22 ff

II. Lösung der durch den Wirtschaftswandel aufgeworfenen Erziehungsprobleme

Wir wollen nun versuchen, die Lösung der durch die wirtschaftlichen Strukturwandlungen aufgeworfenen Probleme mit Hilfe der Erziehung zu untersuchen. Denn mit der Feststellung, daß die industrielle Entwicklung auf das Erziehungswesen angewiesen ist, ist es noch nicht getan. Vielmehr ist es notwendig, sich die Frage vorzulegen, welcher Art die Erziehung sein soll - ob vorwiegend berufsbetont oder nicht, und in welchem Umfang die eine und die andere Art der Erziehung betrieben werden sollen. Schließlich ist die Frage zu klären, wer in erster Linie Träger der Erziehung sein soll. Auch hier müssen wir allerdings voranschicken, daß die im folgenden aufgezeigten Lösungsmöglichkeiten immer nur tendenziell gelten können, daß wir also lediglich versuchen wollen, pädagogisch und ökonomisch vertretbare und wirksame Kompromisse zu finden, aber es kann in dieser allgemeinen Untersuchung keine generell anwendbare Lösung gegeben werden. Wir wollen später am Beispiel Japans zeigen, inwieweit unsere allgemeinen Ergebnisse in der praktischen Erziehungsarbeit eines spätindustrialisierten Landes wirksam geworden sind.

1. Lösungsmöglichkeiten im Bereich der allgemeinen und der beruflichen Erziehung (1)

Wenn wir nach dem wünschenswerten Ausmaß der "allgemeinen" und der "beruflichen" Erziehung fragen, so müssen wir auf die Ergebnisse in Teil A zurückgreifen. Dort haben wir versucht nachzuweisen, daß das Ziel der Erziehung immer das gleiche ist und daß nur die Bildungsgüter, an denen Erziehung realisiert wird, verschieden sind. Nur in diesem letztere Sinne können wir überhaupt die allgemeine und die berufliche Bildung unterscheiden, nicht aber im Hinblick auf das Erziehungsziel.

"Wirtschaftsberufliche Erziehung ist also nicht eine Erziehung mit einem besonderen Zweck, sondern die Erziehung des ganzen Menschen entsprechend seiner Bestimmung in einer von gewissen sozialen, wirtschaftlichen

(1) Wir benutzen in dieser Arbeit die Begriffe "Erziehung" und "Bildung" synonym.

und beruflichen Gegebenheiten bestimmten Lebenssituation" (1). Diese Feststellung erscheint besonders dort wichtig, wo der Bildungswert der beruflichen Erziehung niedriger eingeschätzt wird als der der sogenannte allgemeinen Bildung. Und dies ist in den heutigen Entwicklungsländern - und nicht nur dort - noch weitgehend der Fall.

Man muß also die oben gestellte Frage präzisieren und untersuchen, ob es ein ökonomisch und ein pädagogisch wünschenswertes Ausmaß der allgemeinen und der beruflichen Erziehung gibt und - das ist entscheidend - ob diese beiden Zielsetzungen auseinanderfallen oder ob sie gleichlaufen.

Nach der Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts konnte es über die pädagogische Frage keinen Zweifel geben: für ihn - und damit für die lange Zeit herrschende Geistesauffassung unserer Geschichte der Industrialisierung - gab es nur eine Art der Bildung, die pädagogisch zu rechtfertigen war - und das war die von allen praktischen Erfordernissen absehende allgemeine Bildung. Diese Tatsache ist bemerkenswert, wenn man heute auf die generelle Minderschätzung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern hinweist. Wir glauben daraus folgern zu können, daß die Unterschiede in der Bildungskonzeption unserer eigenen industriellen Entwicklung und derjenigen der jungen Staaten gar nicht so beträchtlich sind, wie sie häufig dargestellt werden (2). Die Frage ist aber, ob die Entwicklungsländer aus der Erkenntnis der Pädagogik lernen wollen, daß der Weg der Bildung über den Beruf der fruchtbarste und vielleicht der einzig mögliche Weg ist. Denn anderenfalls läßt sich - wie wir bei Kerschensteiner gesehen haben - Bildung von einigen wenigen nur auf Kosten der Masse der Bevölkerung realisieren.

Allgemeinbildung und Berufsbildung müssen also als Komponenten einer Erziehungskonzeption gesehen werden, und sie dürfen nicht als Gegensätze betrachtet werden. Jede Erziehung muß auf die gegenwärtige und die zukünftige Situation abgestellt sein, um den Menschen eine echte Lebens-

-
- (1) Schlieper: Allgemeine Unterrichtslehre, a. a. O., S. 14; Abraham, Karl: Die gegenwärtige Kultursituation und die Wirtschaftspädagogik, in: Festschrift für F. Schlieper, Freiburg i. Br. 1962, S. 21
- (2) v. Recum meint sogar, daß die geistige Haltung der Entwicklungsländer "zum Teil noch gestützt (wird) durch d. Übernahme europäischer Bildungsideale huma. istischer Prägung". v. Recum, Hasso: Entwicklungsländer und industriegesellschaftliche Arbeitsgesinnung, in: BPZ, 9. Jg. 1960, S. 241

hilfe bieten zu können. Dabei ist Lebenshilfe oder - in der Terminologie Sprangers und Abrahams - "Entwicklungshilfe" - keineswegs gleichzusetzen mit der rein pragmatischen Zielsetzung des künftigen Berufslebens, aber sie muß diese Forderung einbegreifen. Karl Abraham versteht unter Entwicklungshilfe die Frage, wie dem noch unfertigen jungen Menschen bei der Begegnung mit der Wirtschaft pädagogische Hilfen geleistet werden können, und sieht drei Aufgaben der wirtschaftsberuflichen Erziehung als entscheidend an: die Befähigung "zu sachgemäßem Erkennen, zu sittlich normierten Werturteilen und zu festem und zielgerichtetem Wollen." (1) Unser "klassisches" neuhumanistisches Bildungsideal ging davon aus, daß der Mensch in der Vorbereitung auf den Beruf um die eigentlichen Werte des Lebens betrogen werde. Aber: betrügt man nicht die Menschen noch viel mehr um den Wert ihres Lebens, wenn man - als Alternative - ihnen die Möglichkeit vorenthält, sich auch am materiellen Fortschritt der wirtschaftlichen Entwicklung beteiligen, ja vielmehr: sich überhaupt eine gesunde materielle Existenzgrundlage schaffen zu können? Es soll hier nicht dem Spezialistentum und einer utilitaristischen Gesinnung das Wort geredet werden, im Gegenteil: wir werden zu zeigen versuchen, daß eine richtig verstandene Berufsbildung auch den Erfordernissen, die man an die sogenannte "allgemeine" Bildung stellt, entgegenkommt, und das scheint nach dem heutigen Stand der Forschung die Lösung zu sein, die von der Pädagogik wie von den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angestrebt wird. (2)

Es ist notwendig, das Problem allgemeiner und beruflicher Bildung weiter zu differenzieren. Wenn man nämlich die Forderung aufstellt, daß das gesamte Erziehungswesen der Einführung in die industrielle Gesellschaft dienen und dazu verhelfen soll, sich das nötige geistige und manuelle Rüstzeug anzueignen, dann muß geklärt werden, was im einzelnen unter beruflicher und was unter allgemeiner Bildung verstanden werden soll. Dieses Problem ist sehr vielschichtig und wirkt sich auf den verschiedenen Stufen der Erziehung ganz unterschiedlich aus.

(1) Abraham: Wirtschaftspädagogik, a. a. O., S. 30; siehe auch Spranger, Eduard: Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, in: Pädagogische Perspektiven, 6. Aufl. Heidelberg 1960, S. 15

(2) Goebels, J.: Deutsche Hilfe für Entwicklungsländer, a. a. O., S. 245-246

a) Die Grundstufe des Erziehungswesens

Auf der Stufe der Grundbildung stellt sich die Frage so dar, daß - entsprechend dem geistigen Niveau der Schüler dieser Altersgruppe - die manuelle und die geistige Erziehung, die Ausprägung manueller und geistiger Kenntnisse und Fertigkeiten auf ihre pädagogische und ökonomische Wirksamkeit hin untersucht werden müssen. Eine pädagogische Rechtfertigung des erzieherischen Wertes manueller (d. h. hier: handwerklicher) Tätigkeit verdanken wir z. B. Pestalozzi und Kerschensteiner, und bezieht man den Begriff der Lebenshilfe ein, so kann der erzieherische Wert der manuellen Arbeit nicht hoch genug eingeschätzt werden. Wenn nicht in der Grundstufe des Erziehungswesens der Wert dieser Tätigkeiten erkannt wird, dann kann es nicht gelingen, die Scheu vor späterer körperlicher Arbeit zu überwinden und sie als sozial angesehene Tätigkeit, ja als die Grundlage jeder Kultur und Gesellschaft hervortreten zu lassen. Jede Volkswirtschaft benötigt eine breite Schicht von Menschen, die durch ihre Grundbildung auf eine praktische berufliche Tätigkeit vorbereitet sind und die Fähigkeit besitzen, sich ständig weitere Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. Ohne einen Fonds an diesem Wissen und Können wird sich industrielles Wachstum nicht realisieren lassen. Es scheint deshalb u. E. verfehlt, die Frage nach dem Umfang allgemeiner und beruflicher Bildung zu stark zu betonen. Sie muß im Einzelfall geklärt werden. Wichtiger ist die Tatsache, daß beide Komponenten des grundlegenden Erziehungswesens eine harmonische Einheit bilden müssen. (1) Dies ist auch weitgehend davon abhängig, welchen Umfang ein Land für die Grunderziehung insgesamt planen und verwirklichen kann. In einem Bericht der UNESCO zu der Frage von Erziehung und wirtschaftlichem Fortschritt tritt man ganz entschieden einer Haltung entgegen, die etwa in der Frage gipfelt: Brauchen die Entwicklungsländer wirklich eine grundlegende Erziehung auf breiter Basis, und ist nicht auch die industrielle Entwicklung Europas der Einführung der allgemeinen Schulpflicht vorangegangen? Eine solche Einstellung ist nach Ansicht der UNESCO-Experten nicht haltbar. Sie übersieht vor allem zwei Dinge: einmal den Zeitfaktor, der die Entwicklungsländer zu einer beschleunigten Industrialisierung zwingt, zum anderen die Tatsache, daß die heutige Ausgangssituation derjenigen von 1830 nicht vergleichbar ist (insofern nicht, weil die wirtschaftliche und technische Entwicklung zu einem verschärften Ungleichgewicht geführt

(1) Martin, P. W.: Education in a Technological Society, in: ISSB II, 1950, S. 398

haben, das ein allmähliches "Hineinwachsen" in die industrielle Gesellschaft unmöglich macht). (1) Die Beseitigung des Analphabetismus und die Weckung einer wirtschaftsfreundlichen Gesinnung können nur durch Verbindung von grundlegender und wirtschafts betonter Erziehung erreicht werden.

Betrachtet man das Problem einmal näher von der ökonomischen Seite, so scheint von hier aus die Forderung nach einer spezialisierten Grundbildung nicht länger aufrechterhalten werden zu können. Ein junger Mensch wird umso besser auf den künftigen Beruf und auf seine künftige Tätigkeit in der industriellen Gesellschaft vorbereitet sein, je allgemeiner die Grundlagen sind, die das Erziehungswesen gelegt hat. Wichtig aber ist, in welcher Richtung diese "allgemeine" Erziehung verläuft. Betont sie den Wert der beruflichen Arbeit, weckt sie in den jungen Menschen die geistigen und körperlichen Fähigkeiten, so wird in gleichem Umfang auch die Einsicht in das Wirtschaftsleben wachsen und damit die Bereitwilligkeit, eine den Kenntnissen und Neigungen entsprechende Tätigkeit zu wählen. Wir sehen, daß damit nichts anderes gesagt wird als es bereits Adam Smith mit den Begriffen "skill, dexterity and judge" umschrieben hat. Nur mit dem Unterschied, daß bei diesen drei Bestimmungsfaktoren für das Erziehungswesen bei rein technologischer Betrachtungsweise das Schwergewicht allzu einseitig auf den manuellen Fertigkeiten ruhte, während dieser Standpunkt heute als überholt bezeichnet werden muß.

Verglichen mit der vorindustriellen handwerklichen Berufsbildung spricht man in der industriellen Gesellschaft vielfach von einer "Entwertung des beruflichen Könnens". (2) Dies ist aber nur die eine Seite des Problems. Denn für die Fälle, in denen eine teilautomatische Fertigung dem Arbeiter die geistigen Denkakte weitgehend abnimmt, findet eine Umschichtung, nicht eine Freisetzung statt; vollzieht sie sich in der Weise, daß der Arbeiter eine neuartige Tätigkeit auf gleichem Niveau ausführen muß, so benötigt er dazu die Fähigkeit, sich auf die veränderten Arbeitsanforderungen

-
- (1) UNESCO (ed.): Asie, Etats Arabes, Afrique. Education et Progrès, Amsterdam 1961, S. 12
 - (2) Hax: Der Mensch und seine Arbeitskraft, a. a. O., S. 35; Werner Sombart unterschätzte u. E. das Problem der technischen Anpassung, wenn er meinte, daß "die Anforderungen der modernen Technik ... (es) mit sich (bringen), daß immer mehr gelernte Arbeit in angelernte oder gar ungelernete verwandelt wird, die angelernte Arbeit aber fortschreitend vereinfacht wird," a. a. O., Bd. III, 1, Berlin 1955, S. 432

umstellen zu können, und sie verlangt zugleich von ihm die Bereitschaft zur Einarbeitung in den neuen Produktionsprozeß. Beides kann umso besser gelingen, je breiter in der Erziehung die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihn zu der Umstellung befähigen, entwickelt worden sind. Zugleich aber verlangt die sich wandelnde Produktionstechnik einen Stab von hochqualifizierten Fachkräften, die den Produktionsprozeß als ganzen begreifen und in der Lage sind, geistig-technischen Anforderungen auf höherem Niveau zu genügen. Hax stellt deshalb die Forderung nach "beruflicher Formbarkeit" auf, die nur durch eine möglichst allgemeine berufliche Bildung gegeben ist. "Die Wandelbarkeit der Produktionstechnik erfordert als Gegenstück eine entsprechende berufliche Formbarkeit der Arbeitskräfte. Intelligenz und hohes fachliches Niveau der Arbeiterschaft sind, wie die Erfahrungen in den sogenannten Entwicklungsländern beweisen, unabdingbare Voraussetzung für den Ausbau der industriellen Produktion." (1)

Wenn diese Forderung bereits in den Fällen einer Anwendung der neuen, importierten Techniken gilt, so trifft sie in noch stärkerem Maße für das Gegenstück - also den Ausbau der traditionellen Produktionstechniken zu. Hier ist eine breite allgemeine Grundlage für die berufliche Arbeit von umso größerer Wichtigkeit. Sie verhilft dazu, die überlieferten Kenntnisse und Fertigkeiten in vollem Umfang zu bewahren, und sie läßt zugleich die Möglichkeiten späteren Übergangs zu neuen Techniken in ihrer Kombination mit der überlieferten Produktionsstruktur anwachsen.

Zusammenfassend können wir festhalten, daß aus pädagogischer Sicht der Wert der Bildung umso größer ist, je breiter die allgemeine Grundbildung ist (allgemein aber nicht im Sinne von wirtschaftsfremder, sondern im Sinne von wirtschaftsbezogener Bildung (2)), sei diese nun geistiger oder manueller Art; daß aus ökonomischer Sicht (besonders wenn man die soziologische Seite einbezieht) ebenfalls das breite Grundwissen von größerer Bedeutung ist

-
- (1) Hax: Der Mensch und seine Arbeitskraft, a. a. O., S. 35; siehe auch IG Metall (Hrsg.): Berufsausbildung in der industriellen Gesellschaft, Nr. 37 der Schriftenreihe der IG Metall, Frankfurt/M. 1959, S. 18; Singer, H. W.: Aims, Objectives and Implications on Technological Development. Economic Considerations, in: The Yearbook of Education, London 1954, S. 73
 - (2) Spranger, Eduard: Humanismus der Arbeit, in: DBFS, Bd. 48, 1962, S. 417; Urbschat, Fritz: Die säkulare Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung und Erziehung, in: DBFS, Bd. 55, 1959, S. 9

als eine enge fachliche Spezialisierung auf der Grundstufe der Erziehung. (1) Gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten erscheinen in diesem Zusammenhang zwei weitere Tatsachen erwähnenswert:

Je stärker nämlich in der grundlegenden Erziehung die allgemeinen Grundlagen der kulturellen, der gesellschaftlichen und der wirtschaftlich-technischen Gegebenheiten betont und aufeinander abgestimmt werden, umso eher ist eine spätere Spezialisierung vertretbar. Diese aber ist unabdingbare Voraussetzung der industriellen Entwicklung. Beschränkt sich dagegen die grundlegende Erziehung auf eine "allgemeine" Bildung ohne Berücksichtigung der Erfordernisse, die die industrielle Gesellschaft später an die Bevölkerung stellen wird, so wird die Kluft zwischen der traditionellen und der neuen industriellen Gesellschaft vertieft und führt nicht nur zu den bereits erwähnten wirtschaftlichen Schwierigkeiten, sondern auch zu starken sozialen Spannungen.

Sehr treffend hat Georges Friedmann das Problem der Humanisierung der Arbeit skizziert: Indem nämlich zu dem uralten Dualismus von Arbeit und Bildung "der Konflikt zwischen einer Erziehung für die Zwecke der Gesellschaft, ... und einer Erziehung zu Freiheit und Würde der einzelnen Menschen" trete, sei eine "humanistische" Erziehung notwendiger als je zuvor. Diese müsse gerichtet sein auf einen "Zustand der Zivilisation, in dem die Möglichkeiten der Technik ein Mittel zur Bildung und Kultur des einzelnen Menschen sein werden". (2)

Noch ein zweiter Grund spricht für eine harmonische Abstimmung von vorwiegend allgemeiner und berufsvorbereitender Erziehung auf der Grundstufe des Bildungswesens: Die kulturelle Tradition wird in der breiten Masse der

(1) Martin, P. W.: Education in a Technological Society, Bericht über die UNESCO-Conference of Experts on Education and Technology in Paris, 1950, in: JSS B Vol. II, 1950, S. 395 - 400; Dagegen halten wir Jeloneks Vorschlag für eine praxisnahe Schulausbildung, "ohne die Schüler mit unnötigem Wissen zu belasten", für sehr angreifbar. Ob sich dabei der Erfolg auf lange Sicht einstellt, ist aus den oben dargelegten Gründen mehr als zweifelhaft. (Jelonek, a. a. O., S. 95) Nur insoweit, als es gelingt, die Technik mit der eigenständigen Kultur zu verschmelzen oder zumindest eine Annäherung anzustreben, kann die adaptierte Technik Bestandteil des eigenständigen kulturellen und gesellschaftlichen Gefüges werden.

(2) Friedmann: Der Mensch in der mechanisierten Produktion; a. a. O., S. 232

Bevölkerung nicht in vorwiegend geistiger, sondern in vorwiegend beruflicher Hinsicht erlebt - sei es nun in der Landwirtschaft oder im Handwerk und Gewerbe. Hier liegen die eigentlichen Wurzeln der Kultur, und nur von hier aus - so scheint uns - kann auch versucht werden, eine Assimilation mit den neuen technisch-ökonomischen Erfordernissen einzuleiten (1). Am Beispiel Japans wird später deutlich werden, daß von dieser Seite her der Eingang in die industrielle Gesellschaft wesentlich leichter ist als etwa bei einer Konfrontierung der jungen Menschen - deren Bildung sich ausschließlich auf die geistigen Grundlagen der eigenen Kultur konzentrierte, mit der ausgereiften Technik des Westens. Baut die berufsvorbereitende Erziehung auf den Grundberufen der eigenen Gesellschaft auf, so wird an den Ausgangspunkt der Erziehung die Hochachtung vor der eigenen Kulturtradition gestellt und der Übergang zur neuen Technik und Wirtschaft allmählich vollzogen werden können. Völlig verfehlt erscheint es uns, an den Anfang einer beruflichen Bildung die Ablehnung des Alten zu setzen. Ein solcher Ausgangspunkt wäre pädagogisch wie auch ökonomisch äußerst ungeschickt. Er ist aber kaum vermeidbar, wenn nicht bereits in der Grundstufe der Erziehung eine Assimilation von allgemeiner und beruflicher Bildung angestrebt worden ist. Werden diese Gesichtspunkte außer acht gelassen, so sind zwei Konsequenzen denkbar, die wir beide in den heutigen Entwicklungsländern finden: entweder die völlige Ablehnung der neuen Wirtschaft und Technik als etwas Fremdes (weil Unverstandenes) (2) oder aber die Ansicht, daß nur das Neueste, Modernste gerade gut genug sei. Beide Tatsachen sind Ausfluß einer Einstellung gegenüber Wirtschaft und Technik, die der tieferen Einsicht in die kontinuierliche Entwicklung entbehrt.

H. v. Recum, der das Problem von Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit als die Frage nach der "Einheit von technischem Können und Arbeitsgesinnung" umschreibt, kommt zu ähnlichen Konsequenzen, wenn er schreibt: "Von manchen Entwicklungsländern wird ein einseitiger technischer Pragmatismus bewußt angestrebt in der Absicht, so die heimische Kultur ... im übrigen möglichst unversehrt erhalten zu können, oder um auf solcherart abgekürztem Wege dringend benötigte Fachleute heranzubilden. Nach

-
- (1) Evans, P. C. C.: Adjustment to a New Technology: Cultural Patterns and Technological Change, in: The Yearbook of Education, London 1954, S. 196
 - (2) Auf diese Tatsache weist z. B. Howard M. Teaf hin, in: Discussion zu Hoselitz: Non-economic Factors in Ec. Dev., a. a. O., S. 63; Singer, H. W.: Aims, Objectives ..., a. a. O., S. 73

allem, was über Interdependenzgeflechte sozial-kultureller Strukturen bekannt ist und was die Erfahrung der Entwicklungsländer zeigt ..., besitzt solche ceteris-paribus-Vorstellung gute Aussichten, sich als Fiktion zu erweisen." (1) "Das Ziel der kulturellen Begegnung darf keine Überfremdung ... sein, sondern eine echte Bereicherung der heimischen Kultur durch die Eingliederung neuer, als wertvoll erkannter Strukturelemente." Das japanische Beispiel berechtige dabei "zu nicht geringer Hoffnung". (2)

Auch in der Geschichte der japanischen industriellen Entwicklung tauchte die Gefahr auf, daß mit einer Überbetonung der westlichen Wirtschaft und Technik die eigenständige Kultur in eine Krise geriet. Die Japaner aber haben es verstanden, diese Gefahr zu sehen und ihr zu begegnen, indem sie sich bemühten, eine Verbindung ihrer eigenen Kulturtradition mit den Erfordernissen einer technischen und wirtschaftlichen Entwicklung zustande zu bringen. Wird dieses Problem erst einmal gesehen, so ist schon ein großer Schritt zu einer Eingliederung der Technik und der Wirtschaft in die eigenständige Kulturtradition getan. (3)

Wir haben bisher die Stufe der Grundbildung betrachtet; wenden wir uns nun der Bildung der geistigen Elite zu und fragen wir wiederum, wo auf dieser Stufe des Erziehungswesens die Schwierigkeiten einer Assimilation von Kultur und Wirtschaft, eines Überganges von der traditionellen zur industriellen Gesellschaft begründet liegen.

b) Die akademische Bildung

Im Rahmen der akademischen Bildung stellt sich nämlich die Frage nach dem wünschenswerten Ausmaß der allgemeinen und der beruflichen Bildung ganz anders dar als auf der Grundstufe des Erziehungswesens. Lagen dort die größten Hindernisse in der Alternative: geistige oder manuelle Arbeit in der

-
- (1) v. Recum, Hasso: Entwicklungsländer und industriegesellschaftliche Arbeitsgesinnung, in: BPZ, a. a. O., S. 241; vgl. auch Northrop, F. S. C.: Aims, Objectives and Implications of Technological Development: Moral and Ethical Implications, in: The Yearbook of Education, London 1954, S. 86
 - (2) v. Recum, a. a. O., S. 242
 - (3) Blelloch, David H.: Export of Technology and the Clash of Cultures, in: The Yearbook of Education, London 1954, S. 602

Schule (unter Berücksichtigung des Problems der Minderschätzung aller körperlichen Arbeit), so zeigt sich hier ein scharfer Gegensatz zwischen den traditionellen Kulturgütern und den auf dieser Bildung aufbauenden Tätigkeiten in der staatlichen Verwaltung und im religiösen Kultus einerseits, den "neuen" Bildungswegen in den Naturwissenschaften, der Technik und den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften andererseits, die die neue Elite in der Planung und Ausgestaltung der industriellen Produktion hervorbringen sollen. Wiederum gilt hier die nahezu allgemeine "Gesetzmäßigkeit", daß die traditionellen Bildungsgüter das höhere soziale Prestige genießen und daß die begabten jungen Leute häufig dahin tendieren, ein Studium zu wählen, das ihnen eine angesehene Stellung in der staatlichen Verwaltung eröffnet.

Es liegt auf der Hand, daß die Impulse zu einer industriellen Entwicklung umso stärker sind, je stärker die technischen, wirtschaftlichen und philosophischen Voraussetzungen der Industrialisierung durch eine Ausbreitung dieser Neuorientierung auf naturwissenschaftlich-technischem, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichem Gebiet in der Bildung der geistigen Elite fundiert werden. Eine Ausdehnung der technisch-ökonomischen und der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten schafft die Vorbedingungen für das wirtschaftliche Wachstum durch einen Wandel im wissenschaftlichen Denken und durch einen Wandel und eine Auflockerung der traditionellen sozialen Struktur. Die Bildung der geistigen Elite geht also weit über den Erwerb der zur Durchführung der industriellen Planung notwendigen Kenntnisse und Erkenntnisse hinaus. Das ist näher zu begründen:

Es wurde bereits erwähnt, daß eine Vorbedingung für die Industrialisierung eine rationale Geisteshaltung ist. Diese Vorbedingung war in den westeuropäischen Ländern durch den Aufschwung der Naturwissenschaften und der rationalen Philosophie seit der Renaissance geschaffen worden, ja sie ging gerade im 19. Jahrhundert bis zur extremen Übersteigerung einer positivistischen Weltanschauung. In vielen der heutigen Entwicklungsländer haben die Wissenschaft und die Kultur sehr viel stärker spekulativen Charakter und begünstigen daher eher die Geistes- als die Naturwissenschaften. Die Geisteswissenschaften tragen zudem vorwiegend retrospektive Züge; sie sind auf Erhaltung der überkommenen Kulturtradition eingestellt, wie wir bei Lin Yutang und Max Webers Interpretation der konfuzianischen Kultur gesehen haben. Die modernen Naturwissenschaften dagegen sind prospektiv: Sie sehen ihr Ziel nicht so sehr in der Erhaltung bereits erkannter Gesetzmäßigkeiten, sondern gerade in dem Streben, diese Gesetze entweder umzustößen oder besser: die bereits vorhandenen Erkenntnisse zu verbessern und zu vertiefen.

Daraus läßt sich nun die Folgerung ziehen, daß die geistige Elite umso eher geneigt sein wird, das Alte zu bewahren - und zwar nicht nur als kulturelles Erbe, sondern auch als dessen Manifestierung in der sozialen Struktur, je stärker die Bildung die retrospektiven Züge der Kultur betonte, (1) und daß sie umso eher den Erfordernissen der industriellen Entwicklung gegenüber aufgeschlossen sein wird, je stärker in der Bildungskonzeption die prospektiven Tendenzen betont werden. Eine Lockerung der sozialen Bindungen aber bewirkt ihrerseits wieder eine Hinwendung zu den neuen Bildungswegen. Der "allgemeinen" Bildung aber mangelt es an "realistischem, zeitgemäßem (contemporary) Wissen", das nun einmal für das Leben in der industriellen Gesellschaft nötig ist. Die "allgemeine" Bildung neigt dazu, ein büchermäßiges "know-about" anstelle eines praktischen "know-how" zu vermitteln. (2)

Die Aufgabe des Bildungswesens auf akademischem Niveau ist also nicht nur die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und wissenschaftlicher Qualifikation, sondern zugleich die Ausprägung eines fortschrittsfreundlichen Geistes. Auch hier sehen wir wieder, daß das Erziehungswesen Leistungsfähigkeit und Leistungswillen wecken muß. Der geistigen Elite kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu: Sie wird zum Maßstab, zum Vorbild in kultureller und in gesellschaftlicher Hinsicht. Von ihrer Einstellung gegenüber der industriellen Entwicklung hängt letztlich der Erfolg ab. In dem Maße, in dem sie der wirtschaftlichen Zukunft ihres Volkes aufgeschlossen gegenübersteht, wird sich auch im Erziehungswesen die neue Konzeption realisieren lassen. Wir wollen später noch zeigen, daß auch an dieser Einstellung aller Erfolg und Mißerfolg einer technischen und pädagogischen Hilfe von fremden Ländern und Institutionen abhängt.

Die Problematik der akademischen Bildung zeigt sich in vielen Entwicklungsländern - besonders in Asien - sehr unmittelbar: nämlich als die Tatsache, daß in diesen Ländern - z. B. in Indien - nicht generell von einem Unterangebot von Akademikern die Rede sein kann: vielmehr ist bereits heute in Indien das "akademische Proletariat" ein ernstes soziales Problem. Dies bedeutet aber nun nicht, daß man dort genügend wissenschaftliche Fachkräfte habe, sondern es bedeutet, daß die traditionellen Fakultäten überbesetzt sind, während in den naturwissenschaftlich-technischen und den wirtschafts-

-
- (1) Hoselitz: Non-economic Factors in Economic Development, a. a. O., S. 36
 - (2) Martin, P. W.: Education in a Technological Society, a. a. O., S. 397

und sozialwissenschaftlichen Berufen großer Mangel herrscht. (1) Gerschenkron meint, daß dieses Phänomen (Mangel an Führungskräften für die industrielle Gesellschaft) auf die Ungewißheit der "Rollenerwartung" dieser Berufe zurückzuführen sei. (2) Diese Unsicherheit trifft die technisch-naturwissenschaftlichen Berufe noch stärker als die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen.

Und wenn sich die Jugendlichen einer höheren technischen Bildung zuwenden, so streben sie zumeist danach, eine "Schreibtischposition" zu erhalten. Sie ziehen die Theorie der Praxis vor, weil sie der Meinung sind, daß jegliche Art praktischer Tätigkeit, selbst als Praktikum, sie sozial degradiere. So mag es wohl geschehen, daß diese Leute nicht gewillt sind, etwa den Arbeitern einmal einen Handgriff praktisch vorzuführen, wenn z. B. eine Maschine ausgefallen ist. Sie denken, wenn sie in die Werkstatt gehen und praktische Arbeit verrichten, so werden sie ihr "Gesicht" verlieren. Dieses Problem ist besonders auffällig in den asiatischen Ländern. Und es wird solange bestehen, wie nicht mit Hilfe erzieherischer Beeinflussung versucht wird, eine Assimilation von eigenständiger Kultur und importierter Technik herbeizuführen.

Die soziale Minderschätzung der neuen Berufe in der industriellen Gesellschaft läßt sich auch durch eine Tendenz nachweisen, die Walter Niens als

-
- (1) v. Recum, Hasso: Entwicklungsländer und unternehmensgesellschaftliche Arbeitsgesinnung, a.a.O., S. 241 - 242; Hesse, Kurt: Entwicklungsländer und Entwicklungshilfen an der Wende des Kolonialzeitalters, Berlin 1961, S. 127; Vakil-Brahmanand, a.a.O., S. 82
 - (2) Der Begriff der "Rollenerwartung" ist von Talcott Parsons entlehnt (Towards a General Theory of Social Action, Cambridge Mass. 1952) und beschreibt die gesellschaftliche Stellung, die ein Beruf zu verleihen verspricht. Es ist einleuchtend, daß in einer traditionellen Gesellschaft diese Rollenerwartung ziemlich gewiß ist, während in der Entwicklungsphase zwischen traditioneller und industrieller Gesellschaft die neuen Berufe erst ihre "Rolle" schaffen müssen. Das "Abweichungsverhalten" kann als eine "dynamische Kraft, die auf Änderung hinwirkt, betrachtet werden"; ebenso gut ist aber auch der andere - von uns behandelte - Fall denkbar, daß es als Hemmnis der wirtschaftlichen Entwicklung wirkt. Gerschenkron, A.: Soziale Haltungen, Unternehmertum und wirtschaftliche Entwicklung, in: ZfN Bd. XV, 1955, S. 137 und 139

charakteristisch für die Problematik des Erziehungswesens ansieht. Er bemerkt, daß die vielfachen Möglichkeiten, die den Entwicklungsländern in Form technischer Lehranstalten geboten werden, von deren Absolventen dazu benutzt werden, von hier aus den Weg zu höherer "allgemeiner" Bildung einzuschlagen. (1) Durch derartige Tendenzen wird aber gerade der Sinn der technischen Hilfe in sein Gegenteil verkehrt.

Die Tatsache, daß eine ökonomisch so wichtige Fachausbildung als Mittel zur Weiterbildung für höhere Schulen angesehen wird, ist in doppelter Hinsicht negativ für die industrielle Entwicklung: Erstens kommen die technischen Kenntnisse und Erkenntnisse nicht zur Anwendung, und zweitens kann auf diese Weise nicht verhindert werden, daß die so dringend benötigte mittlere Führungsschicht weiterhin den Engpaß der industriellen Entwicklung bildet.

c) Die Stufe der "secondary education" (2)

Damit ist die Frage nach dem Umfang des dritten großen Sektors der Erziehung - der secondary education - bereits allgemein beantwortet. Sie wird aber gerade im Erziehungswesen der Entwicklungsländer meist nicht mit der gleichen Intensität betrieben wie die grundlegende Erziehung einerseits, die akademische Bildung andererseits. (3) Eine Einstellung, die die Bedeutung der sekundären Erziehung unterschätzt, läßt sich leicht aus einer Auffassung von industriellem Fortschritt erklären, der wir schon mehrmals begegnet sind. Sie scheint nämlich die logische Folge davon zu sein, daß die Entwick-

-
- (1) Niens, Walter: Berufsausbildungsaufgaben Deutschlands in den Entwicklungsländern, Vortrag 1961
 - (2) Der Begriff der "secondary education" - ein entsprechender deutscher Terminus fehlt - wird für alle diejenigen Formen des Erziehungswesens benutzt, die über die allgemeine Grundschulpflicht hinausgehen und nicht akademische Bildung sind. Der secondary education entspricht in der wirtschaftlichen Berufswelt der "neue Mittelstand" (vgl. Kap. B I 3 a)
 - (3) UNESCO (Hrsg.) Education et Progrès, S. 13; Lewis, W. Arthur: Science, Men and Money, in: Gruber, Ruth (ed.): Science and the New Nations, New York 1961, S. 26 - 27

lungsländer versuchen, die neuesten technischen Verfahren zu übernehmen in der Meinung, auf diese Weise den industriellen Fortschritt am ehesten bewältigen zu können. Freilich benötigt man dazu eine Anzahl hochqualifizierter Techniker und Wissenschaftler, und man kann kurzfristig eine große Zahl von angelernten Arbeitskräften einsetzen. Wir haben aber zu zeigen versucht, daß selbst dieser Weg nur bedingt richtig ist, und ferner: daß er ein organisches Wachstum eher hemmen als fördern wird. Folgt man dagegen dem Substitutionsprinzip der Produktion, so wird sich bald erweisen, daß die sekundäre Bildung die eigentliche Grundlage der industriellen Entwicklung ist.

Die Forderung nach einem Breitenausbau dieser Erziehungsstufe ist vor allem aus folgenden Gründen unerlässlich:

Zunächst ist ein fundiertes technisches und ökonomisches Wissen die Grundlage für den Aufbau hochspezialisierter industrieller Anlagen; dieser Fonds an Wissen für die kaufmännische und technische Leitung ermöglicht nämlich überhaupt erst den Einsatz hochqualifizierter Kräfte. Außerdem ist es unmittelbar einleuchtend, daß die Ausbreitung der mittleren Produktionseinheiten, in denen der Übergang von der traditionellen zur rationalen Produktionsweise möglichst organisch vollzogen werden soll, ohne eine gediegene berufliche und allgemeine Bildung nicht möglich sein wird. Wir wollen später am Beispiel Japans die große Bedeutung der Sekundärschulen für die industrielle Entwicklung aufzeigen.

Damit ist indessen die Begründung für eine sekundäre Bildung auf breiter Basis noch nicht erschöpft. Dieser Sektor des Erziehungswesens umfaßt nämlich einen großen Teil der "produktiven Kräfte" einer Volkswirtschaft, also neben technischem und kaufmännischem Personal geschulte Kräfte für die Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktionsmethoden, für die hygienischen Einrichtungen und nicht zuletzt für das Erziehungswesen selbst. Gerade an dieser Tatsache scheitert häufig eine grundlegende Bildung in den Entwicklungsländern, weil man nicht genügend Lehrkräfte für die Volksschulen zur Verfügung hat. (1) Außerdem sollte man nicht übersehen, daß gerade die sekundäre Stufe der Erziehung für die Ausgestaltung der Industrie und die Ausbreitung der dazu notwendigen Kenntnisse eine Fülle von Möglichkeiten bietet, die Erziehung auf die nationalen und auf die lokalen wirtschaftlichen Bedürfnisse abzustellen. Die Frage nach dem Umfang der "allgemeinen" und der berufsbetonten Erziehung sollte wie auf der Grundstufe der Erziehung so beantwortet werden, daß es sich um ein "sowohl als auch" handeln muß.

(1) UNESCO (Hrsg.): Education et Progrès, S. 13

Während auf der Grundstufe des Erziehungswesens eine Assimilation von geistiger und handwerklicher Erziehung angestrebt werden soll, dient die Sekundärstufe der Erziehung einer vertieften Zusammenfassung der traditionellen Kultur und der neuen Kulturgüter der Naturwissenschaften und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Es wird deutlicher, wenn wir das Ziel der sekundären Bildung negativ ausdrücken: eine möglichst große Variationsbreite der Bemühungen um Hebung der Kenntnisse und Fertigkeiten ist unerlässlich; aber in keiner Form des "allgemeinbildenden" Zweiges der Erziehung sollte eine Einführung in die Gedankenwelt der industriellen Gesellschaft fehlen, und in keiner Bildungseinrichtung, die vorwiegend der Ausbildung zu Technikern und Kaufleuten dient, darf die eigenständige Kultur vernachlässigt werden. Es sollten also sowohl Einseitigkeit in der Erziehungskonzeption aller Bildungseinrichtungen als auch zu tiefgreifende Spezialisierung in den berufsbetonten Bildungszweigen vermieden werden. (1)

Dies ist der Plan für die Ausgestaltung des Erziehungswesens, der von den Erziehungsexperten der UNESCO vertreten wird. Denn für das Leben in der industriellen Gesellschaft muß der Mensch befähigt werden, ihr sowohl leistungsmäßig gewachsen zu sein als auch sie geistig bewältigen zu können. "Seine Erziehung sollte daher diese beiden Erfordernisse reflektieren. Dies bedeutet nicht, daß jeder gleichartig erzogen werden sollte. Im Gegenteil: einige Tendenzen werden vorwiegend von der technologischen Richtung bestimmt sein, während andere hauptsächlich auf die Ausbreitung des kulturellen Lebens gerichtet sind. Aber beide Richtungen - wenn auch in verschiedener Potenz - sollten in jeder Erziehungsform gegenwärtig sein". (2)

Noch ein weiterer Grund für eine ausgebautere mittlere Stufe der Erziehung ist wichtig und wird häufig genug unterschätzt: nämlich der soziologische

(1) UNESCO (Hrsg.): Education et Progrès, a.a.O., S. 13; für den Sektor der gewerblichen Berufsbildung hat Wissing einen Plan entwickelt, der in seinen 3 Stufen (allg. berufliche Grundbildung, besondere Grundausbildung für verwandte Berufsgruppen, Spezialausbildung für einen - nicht zu eng abgegrenzten - Beruf) einen pädagogisch wie ökonomisch vertretbaren Kompromiß zwischen grundlegender und spezialisierter Berufsbildung darstellt; Wissing, Jürgen: Modell einer Facharbeiterschule für Entwicklungsländer, Weinheim - Berlin 1961, S. 8

(2) Martin, a.a.O., S. 399

oder politische. Es ist in der Literatur viel davon die Rede, wie man den Entwicklungsländern zugleich mit der wirtschaftlichen Hilfe beim Ausbau einer demokratischen Staatsform helfen könne. Wir sind der Meinung, daß auch diese Frage nur mit Unterstützung des Erziehungswesens gelöst werden kann. Und zwar deshalb, weil durch eine ausgewogene Erziehungskonzeption die wirtschaftlichen und vor allem die sozialen Spannungen entschärft werden können. Das Recht auf Erziehung ist wohl dasjenige demokratische Grundrecht, das die Bevölkerung am unmittelbarsten betrifft und auf das sie Anspruch erheben darf. (1)

Durch Erziehung kann dem einzelnen ein Rückhalt in einer Zeit gegeben werden, die durch Auflösung der alten sozialen Bindungen und Gebilde gekennzeichnet ist. Die Einsicht, daß höhere Löhne allein diesen sozialen Rückhalt nicht geben und nicht geben können, solange ein großer Teil der Investitionen durch inflationäres Zwangssparen der breiten Masse finanziert wird, wird schnell wachsen - die Inflationen der Entwicklungsländer sind allzu offensichtlich. Diese Atmosphäre ist dem Aufbau eines demokratischen Staatswesens nicht gerade zuträglich. Soziale Spannungen in ihrem extremen Ausprägungen können nur dadurch gemildert werden, daß der Staat durch greifbare Maßnahmen auf dem Gebiet des Erziehungswesens seine Absicht deutlich macht, die gesamte Bevölkerung an dem wirtschaftlichen und sozialen Aufstieg teilhaben zu lassen. Daß in diesem Zusammenhang gerade der sekundären Bildung eine bedeutende Rolle zukommt, liegt auf der Hand. Daß aber darüber hinaus in der Gesamtkonzeption des Erziehungswesens die Überwindung der sozialen und der kulturellen Hemmnisse angestrebt werden muß, daß m. a. W. die eigenständige Kultur des technischen Zeitalters auf seine Erfordernisse an Wirtschaft und Gesellschaft abgestimmt werden müssen, hoffen wir aus unseren Darlegungen deutlich gemacht zu haben.

(1) UNESCO: Education et Progrès, a. a. O., S. 13

2. Lösungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Träger der Erziehung

Entscheidende Bedeutung kommt auch der Frage zu, wie die Lösung der durch den Industrialisierungsprozeß aufgeworfenen Fragen durch die unterschiedliche Trägerschaft erzieherischer Maßnahmen beeinflußt werden kann. Erziehung kann nämlich nicht nur in ganz verschiedenen Richtungen und unter recht unterschiedlichen Gesichtspunkten erfolgen (wie wir in Kap. II, 1 gesehen haben), sondern sie ist auch in einer ganzen Reihe von Institutionen denkbar. Wenn wir nun danach fragen, wer der Träger der Erziehung sein soll, so müssen wir davon ausgehen, daß zugleich mit dem Träger das Ziel der Erziehung unterschiedlich interpretiert werden kann.

Folgende Institutionen stehen im Vordergrund :

- (a) die Familie,
- (b) der Betrieb,
- (c) die Kirche und
- (d) der Staat.

Wir wollen versuchen, die Wirksamkeit einer Erziehung unter pädagogischen und ökonomischen Gesichtspunkten bei diesen vier genannten Institutionen herauszuarbeiten. Dabei soll vorausgeschickt werden, daß es sich hier nicht um Alternativen handelt, sondern um die Frage, was im Gesamtsystem des Erziehungswesens der eine und der andere Träger der Erziehung zu leisten vermag.

a) Die Familie

Die Familie spielt für die Erziehung in der industriellen Gesellschaft eine doppelte Rolle : einmal als Lebens- und zum anderen als Produktionsgemeinschaft. Wir wollen zunächst die Familie als Lebensgemeinschaft betrachten. Diese prägt in erster Linie die Haltung gegenüber der Arbeit (1), also die Leistungsbereitschaft, den Willen zur Wirtschaft. Und zwar kann diese Prägung sowohl positiv als auch negativ sein. Nun wurde bisher immer wieder hervorgehoben, daß die sozialen Gebilde in dem anbrechenden Industriezeitalter dahin tendieren, das Alte zu bewahren. Wird es deshalb möglich sein, in der Familie eine positive Kraft bei der Förderung der Erziehung

(1) Lewis : Theorie des wirtschaftlichen Wachstums, a. a. O., S. 32

zur Arbeit zu sehen, oder scheint es nicht vielmehr so zu sein, daß die Familie in ihrer Haltung gegenüber der industriellen Gesellschaft ein Hemmnis für das wirtschaftliche Wachstum darstellt, wie z. B. Moore meint ?(1) Wahrscheinlich müssen wir unterscheiden zwischen der Großfamilie, die Moore behandelt, und der Kleinfamilie, die ja eine Konsequenz der soziologischen Umgestaltung im Verlauf der industriellen Entwicklung ist. Die Auflösung der traditionellen Sippengemeinschaft bedeutet nicht zugleich eine Auflösung der Familie. Und sie darf es aus vielen Gründen nicht bedeuten; denn die Familie ist diejenige Institution, die im Laufe der industriellen Entwicklung als die Zelle der sozialen Gebundenheit gefördert werden muß. "Hier wird die Vereinzelung der Menschen abgefangen, und die formlosen, meist nichtöffentlichen Einrichtungen gewinnen anscheinend eine zunehmende Bedeutung" (2).

Wenn die Menschen inmitten der Auflösung der alten sozialen Ordnungen und der von diesen geprägten Normen einen neuen Rückhalt gewinnen können, so in erster Linie in der Familie und durch die Erziehung, die in der Familie vermittelt wird.

Wenn deshalb die Familie als ein bedeutsamer, ja wahrscheinlich als der bedeutsamste Träger der Erziehung angesehen wird, so nicht nur deshalb, weil hier die Haltung zur Arbeit geprägt wird, sondern darüber hinaus deshalb, weil sie überhaupt erst die Vorbedingungen schafft für eine organische industrielle Entwicklung. Sie ist - um wiederum Arnold Gehlen zu zitieren - die Trägerin der neuen "Industriemoral", die an die Stelle der überkommenen "Agrarmoral" treten muß. Diese Aufgabe, so meint Gehlen, kann nur der Familie zufallen, wenn sich nicht die Vision Tocquevilles durchsetzen soll: "Ich sehe eine unübersehbare Menge ähnlicher und gleicher Menschen, die sich rastlos um sich selber drehen, um sich kleine und gewöhnliche Freuden zu verschaffen, die ihr Herz ausfüllen. Jeder von ihnen ist, ganz auf sich zurückgezogen, dem Schicksal aller anderen gegenüber wie unbeteiligt, seine Kinder und seine besonderen Freunde sind für ihn die Menschheit" (3). Dies ist die Vision des Individualismus, den eine industrielle Zersetzung der Sozialgebilde schaffen kann. Wenn Gehlen trotzdem meint, daß "die großen Zweckorganisationen und die hineingeschütteten Einzelnen ... keineswegs

(1) Moore : Industrialization and Labour, a. a. O., S. 24

(2) Gehlen, a. a. O., S. 74

(3) Tocqueville, Alexis v.: Über die Demokratie in Amerika, Frankfurt/M. - Hamburg 1956, S. 206, zit. nach Gehlen, a. a. O., S. 73

die ganze Wahrheit" (1) sind, so kann wohl die Aufgabe der Familie in der Erziehung nicht deutlicher umschrieben werden.

Wenn aber die Familie die Aufgabe hat, die heranwachsende Generation zu einer positiven Einstellung gegenüber der neuen Gesellschaftsform zu erziehen, so bedeutet dies zugleich, daß sie den jungen Menschen einen Rückhalt bieten muß, daß hier der Ort ist, an dem ein Ausgleich von Hinwendung und Distanz zur industriellen Daseinsform gefunden werden muß. Erfolgt die Anpassung aber in einem der beiden Extreme, so ist das Ergebnis entweder "Selbstausslieferung" oder "Selbstausslöschung" (2). Staat und Wirtschaft dagegen können im Erziehungswesen allzu leicht in die Gefahr geraten, der Selbstausslieferung der Menschen an die Wirtschaft und an die Gesellschaft zum Durchbruch zu verhelfen. Aus diesen Gründen - so glauben wir - kann nur in der Familie der fruchtbare Ansatzpunkt für eine Erziehung gesehen werden, die den jungen Menschen beide gibt: den Willen zur Wirtschaft und eine über die industrielle Sphäre hinausgehende gesellschaftliche und sittliche Festigkeit seiner Existenz.

Aber die Familie ist in ihrer traditionellen Form nicht nur Lebensgemeinschaft, sie ist auch Produktionseinheit (3). So die vorindustrielle bäuerliche und handwerkliche Familie. Hier fielen Erziehung zur Arbeitswilligkeit und zur Arbeitsfähigkeit zusammen. Und eine große Zahl von Problemen der industriellen Gesellschaft ist ja erst durch die Aufspaltung dieser Lebens- und Berufsgemeinschaft entstanden. Der Staat hatte sich in viel stärkerem Maße als zuvor um eine berufliche Bildung der Jugend zu kümmern, nachdem diese Einheit von Arbeits- und Lebensgemeinschaft aufgelöst worden war.

Wie sieht es nun in der industriellen Entwicklung der heutigen Entwicklungsländer aus? Ogburn schreibt, daß die Bedeutung der Familie als Produktionseinheit zurückgehe (4), und damit müßte auch ihre Bedeutung für das Erziehungswesen geringer werden. Andererseits darf man die Möglichkeiten nicht unterschätzen, die der technische Fortschritt den Kleinbetrieben und damit den Familienbetrieben eröffnet. Die Technik ermöglicht heute nämlich stärker als bei der Industrialisierung unseres Landes den Zusammenhalt der Familiengemeinschaft als Betriebsgemeinschaft durch die Substitution der Dampfmaschine durch den Motor (5).

(1) Gehlen, a. a. O., S. 74

(2) ebenda, S. 55

(3) siehe z. B. die Darstellung bei Gasser, a. a. O., S. 12-13

(4) Ogburn, William Fielding: Social Effects of Technology in Industrialized Societies, in: ISSB IV, 1952, S. 272

(5) vgl. S. 77, Anm. 3 uns. Arbeit

Soweit der kleine Familienbetrieb ökonomisch vertretbar, ja häufig für die industrielle Entwicklung unerlässlich ist (1), kann von der Familie ein großer Teil der Erziehungsarbeit geleistet werden. Allerdings stößt dabei die Erziehung zur Arbeitsfähigkeit auf eine Grenze, und diese ist charakterisiert durch den technischen Fortschritt. Darüber wird im nächsten Abschnitt noch zu sprechen sein.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß die Familie ein wichtiger Erziehungsfaktor ist - daß ihr gerade im Umbruch von der traditionellen agrarisch-handwerklichen zur industriellen Gesellschaft entscheidende Aufgaben zufallen. Vielleicht kann man sogar sagen, daß die Erziehung zur Arbeitswilligkeit im weitesten Sinne (die also den Willen zur Wirtschaft sittlich fundiert), umso wichtiger wird, je mehr in der Familie die Einheit von Produktions- und Lebensgemeinschaft zerfällt, je enger die Gruppe wird, die der einzelne noch als "Familie" anzusehen sich gewöhnt und je größer der durch den technischen Fortschritt bedingte Strukturwandel ist.

b) Der Betrieb

Auch der Betrieb darf als Träger der Erziehung nicht unterschätzt werden. Besonders für die Ausprägung der Arbeitswilligkeit und der Arbeitsfähigkeit auf beruflichem Sektor spielt der Betrieb für das Erziehungswesen eine große Rolle.

Allerdings kann man diese These nicht generell gelten lassen, und sie wird in der Tat auch von nicht wenigen Vertretern der Pädagogik nicht kritiklos übernommen. In den angelsächsischen Ländern insbesondere, in denen eine Erziehung in Form der betrieblichen Lehre fremd ist, wie sie bei uns in Deutschland sich aus der handwerklichen Tradition entwickelt hat, begegnet man oft einiger Skepsis (2).

Man fragt sich etwa, ob nicht der Betrieb sich allzu häufig mit einer eng be-

(1) vgl. S. 177/178 uns. Arbeit

(2) siehe z. B. die Ergebnisse der UNESCO-Tagung bei Martin, a. a. O., S. 295-400. Die betriebliche Erziehung wird als fachlich zu eng begrenzt bezeichnet (S. 397), und es wird bemängelt, daß ihr häufig der kulturelle Hintergrund (cultural content) fehle (S. 397)

grenzten Anweisung begnüge und ob er nicht damit seine Aufgabe, das qualitative Arbeitspotential zu verbessern, nur sehr unvollkommen erfülle. Wir haben weiter oben bei der Behandlung des betrieblichen Strukturwandels bereits verschiedentlich auf die großen Gefahren hingewiesen, daß die Spezialisierung, die der technische Fortschritt mit sich bringt, eine gründliche fachliche Erziehung, verbunden mit einer gewissen Einsicht in die Zusammenhänge der Produktion, sehr fraglich werden läßt.

Über allen diesen Fragen, die sicherlich ihre Berechtigung haben, darf man aber das Positive der Erziehung im Betrieb nicht unterschätzen. Es erscheint notwendig, die Frage weiter zu differenzieren. Und wir wollen zunächst davon ausgehen, daß die Qualität der Erziehung im Betrieb abhängig ist von dem Geist der Betriebsführung, von deren Einstellung gegenüber der Belegschaft und von der volkswirtschaftlichen Verantwortung des einzelnen Betriebes. Man ersieht daraus, daß wir auch unter diesen Gesichtspunkten wieder auf die enge Verbindung von Erziehungswesen und Human-Relations-Politik stoßen, der wir schon einmal nachgegangen sind.

Wie jede Erziehung, so ist auch die betriebliche Erziehung entweder intentional - d.h. beabsichtigt und unter mehr oder weniger klar umrissene Ziele gestellt - oder funktional - d.h. unbeabsichtigtes erzieherisches Geschehen (1).

Intentionale Erziehung leistet der Betrieb vor allem hinsichtlich der Steigerung der Leistungsfähigkeit, und dazu sind Fachkräfte notwendig, die die Kenntnisse vermitteln und in den Betriebsmitgliedern die Fähigkeiten zum Verständnis und zu einer sachgerechten Ausführung der Arbeitsvorgänge entwickeln. Hier wird man in den Entwicklungsländern auf große Schwierigkeiten stoßen. Denn es ist ja eine Tatsache, daß heute genügend vorgebildete Fachkräfte Mangelware sind, und es erhebt sich die Frage, ob die Betriebe nicht gezwungen sein werden, diese Kräfte unmittelbar in der Produktion einzusetzen anstatt sie als Ausbilder für die Betriebsangehörigen, die noch nicht beruflich qualifiziert sind, freizustellen.

Dies ist in der Tat eine schwierige Frage; denn der Betrieb hat sich zu entscheiden, an welcher Stelle er die Fachkräfte einsetzen soll. Sicherlich wird er sie in erster Linie in der Produktion, in der Planung und in der kaufmännischen Verwaltung beschäftigen. Denn die Aufgabe des Betriebes ist es ja, zu produzieren. Aber ist damit unsere Frage schon vollständig beantwortet?

(1) Abraham, Karl : Der Betrieb als Erziehungsfaktor, 2. Aufl, Freiburg i.Br. 1957, S.17-23

tet ? Wir möchten dies verneinen. Immer wieder konnten wir im Verlauf unserer Untersuchung herausarbeiten, daß Erziehung eine produktive Kraft ist, der sich auch der einzelne Betrieb widmen soll. Wir dürfen also nicht zwischen produktiver und unproduktiver Verwendung unterscheiden (praktisch gesprochen : zwischen dem Einsatz der Fachkräfte in der Produktion oder dem Einsatz in der Ausbildung von Lehrlingen, der Weiterbildung und der Umschulung); sondern wir müssen fragen, inwieweit der eine oder der andere Einsatz unmittelbar oder mittelbar produktiv ist. Die gleiche Frage stellt sich bei gesamtwirtschaftlicher Betrachtung, wenn man nämlich fragt, ob das knappe Kapital überwiegend in den Ausbau der Produktionsstätten oder in das Erziehungswesen geleitet werden soll. Darauf kommen wir in Punkt II, 2, d und II, 4 noch zurück. Dort müssen wir nach einem Kriterium für die Produktivität suchen. An dieser Stelle wollen wir nur festhalten, daß schon sehr viel gewonnen ist, wenn sich die Betriebsleitung überhaupt erst dessen bewußt wird, daß der Einsatz qualifizierter Fachkräfte für die Erziehung zur Arbeitsfähigkeit produktiv ist : in erster Linie für den eigenen Betrieb, darüber hinaus aber auch für die Gesamtwirtschaft, wenn nämlich die Arbeitskräfte später in einen anderen Betrieb überwechseln.

Freilich bleibt damit immer die Gefahr verbunden, daß die fachliche Erziehung zu einer "Selbstausschöpfung" oder "Selbstausslieferung" des Individuums führt (wie Gehlen sagt), und damit stößt man auch auf die Grenze des pädagogisch vertretbaren Ausmaßes betrieblicher Erziehung. Wo diese Grenze im Einzelfall liegt, hängt nun wesentlich von dem zweiten Bestimmungsfaktor ab, nämlich der Art und dem Ausmaß funktionaler Erziehung im Betrieb.

Eine eingehende Studie über die funktionale Erziehung im Betrieb verdanken wir K. Abraham; sie konzentriert sich auf die beiden Schwerpunkte der Erziehung zum Geschichtsbewußtsein und zum Ordnungsbewußtsein (1). Die Erziehung zum Geschichtsbewußtsein ist in starkem Maße traditionell begründet, und es leuchtet ein, daß in der industriellen Entwicklung sich hier ein Bruch der Tradition besonders empfindlich auf das Geschichtsbewußtsein auswirken muß. Dieser aber kann abgeschwächt werden, wenn die industrielle Entwicklung dem Substitutionsprinzip folgt, das wir oben beschrieben haben. Wir sehen auch unter diesem Aspekt wieder, wie wichtig für das Er-

(1) Abraham : Der Betrieb als Erziehungsfaktor, a. a. O.

ziehungswesen ein Aufbau von unten nach oben ist (1), der zugleich die traditionale Entwicklung soweit wie möglich fördert.

Während aber bei diesem Faktor der erzieherischen Beeinflussung engere Grenzen gesetzt sind - einfach durch die unvermeidlichen Auswirkungen des technischen Fortschritts - erhält gerade in der Frühphase der industriellen Entwicklung eine Erziehung zum Ordnungsbewußtsein (also zu der Erkenntnis, daß der Betrieb ein sittlich, ökonomisch und gesellschaftlich geordnetes Gefüge ist), entscheidende Bedeutung. Hier können sich die Betriebsleitungen die Ergebnisse der sozialpsychologischen betrieblichen Forschung zunutze machen und ihren Betrieb sozial rationalisieren.

Es ist in der Literatur klar herausgearbeitet worden, welche Bedeutung ein sozial geordneter Betrieb für die Hebung der Arbeitswilligkeit hat (2). Und man darf deshalb wohl sagen, daß Erziehung zum Ordnungsbewußtsein, wenn sie der Belegschaft (und besonders den jungen Leuten) in psychologisch und ökonomisch begründeter Weise nahegebracht wird, einen wertvollen Teil pädagogischer Hilfe für die industrielle Entwicklung darstellt. Hierin ist sogar ein sehr positiver Ansatzpunkt für eine soziale Neuordnung der industriellen Gesellschaft zu sehen, der pädagogisch wie ökonomisch gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann (3).

-
- (1) Siehe auch die Darstellungen bei Moore : *Industrialization and Labour*, a. a. O., S. 20-21; Belshaw : *Economic Development in Asia*, a. a. O., S. 868-869; Wie Belshaw, so meinen viele Autoren, daß der Klein- und Mittelbetrieb die größten Möglichkeiten für eine Steigerung des qualitativen Arbeitspotentials bieten. Man darf aber andererseits auch die Bedeutung beruflicher Erziehung in den neuen Industriezweigen nicht unterschätzen. Gerade zur Steigerung der Leistungsfähigkeit können die neuen Industriebetriebe einen erheblichen Beitrag leisten - besonders, wenn im Erziehungswesen des Staates die im Betrieb benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten nicht in genügendem Umfang vermittelt werden.
 - (2) Es sei noch einmal auf die Arbeit von Mayer : *Die soziale Rationalisierung des Industriebetriebes*, a. a. O., verwiesen; siehe auch die in Kap. A, III, 4 angeführte Literatur und Brown, J. A. C.: *Psychologie der industriellen Leistung*, Hamburg 1956
 - (3) K. Abraham hat in einer seiner Vorlesungen herausgearbeitet, daß neben der Familie der Betrieb diejenige Institution ist, in der dem Vermassungs- und dem Vereinzelungsprozeß in der industriellen Entwicklung entgegengetreten werden kann.

So wichtig also die Aufgabe des Betriebes zur Steigerung der Arbeitsfähigkeit - durch Vermittlung berufsnotwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten - ist, so erschöpft sich hierin die Bedeutung des Betriebes als Erziehungsfaktor nicht. Der Betrieb kann vielmehr seine Mitglieder auch dadurch pädagogisch beeinflussen, daß er ihnen zu einer neuen, sozial und historisch gefestigten Lebensanschauung und Existenz verhilft, die auf den Willen zur Wirtschaft und auf die Leistungsbereitschaft in ihrem Betrieb nicht ohne positiven Einfluß bleibt.

Es war bereits davon die Rede, daß Erziehung im Betrieb Kosten verursacht. Sollte man dabei nicht bedenken, daß die Kosten zur Hebung der Leistungsbereitschaft in dem von Abraham genannten Sinne ungleich geringer sind als die Kosten der fachlichen Ausbildung ? Und sollte nicht gerade hierin ein neuer Weg gefunden werden können, über die fachliche Unterweisung hinaus eine Steigerung der Arbeitsproduktivität zu erzielen, und zwar einer Leistungssteigerung, die nicht nur ökonomisch, sondern gerade auch pädagogisch so wertvoll ist ? Bei der Planung und Durchführung betrieblicher Erziehung werden diese Gesichtspunkte leider allzu häufig außer acht gelassen. Gerade hier aber liegen - so scheint uns - große Chancen, die positiven Seiten der industriellen Entwicklung ökonomisch und pädagogisch zu nutzen.

c) Die Kirche

Bei der Ausprägung industriegesellschaftlicher Gesinnung und Lebensweise spielt die Kirche eine entscheidende Rolle. Welchen großen Einfluß eine religiöse Ethik auf die Haltung gegenüber der Wirtschaft im allgemeinen und der industriellen Entwicklung im besonderen hat, wurde bereits angedeutet. Wir wollen nun noch kurz die Frage aufwerfen, welche Bedeutung der Kirche - also der Institutionalisierung einer Religion - für die Erziehung in der Wirtschaft und für die Wirtschaft zukommt.

Dabei erweist es sich, daß man in vielen Ländern, die heute eine industrielle Entwicklung anstreben, nicht von der Kirche schlechthin sprechen kann, sondern daß man differenzieren muß. Zunächst wäre auf den Einfluß der missionierenden christlichen Kirchen hinzuweisen. Sie geben Entwicklungshilfe in zwei Formen : einmal als Linderung unmittelbarer Not, zum anderen aber auch als Hilfe zur Selbsthilfe, vorwiegend durch eine Erziehung, in der die Befähigung zu beruflicher Tüchtigkeit gefordert wird und die des-

halb besonders wertvoll ist, weil hier versucht wird, den Beruf nicht nur in die gesellschaftliche Existenz einzubetten, sondern vor allem eine sittliche Fundierung des diesseitigen Lebens anzustreben. Erziehung zur Wirtschaft durch die christlichen Kirchen bedeutet deshalb eine so wertvolle Entwicklungshilfe, weil hier die Wirtschaft und der Wille zur Wirtschaft als etwas Mittelbares angesehen werden und eine derartig betriebene Erziehung zur Wirtschaft nicht in die Gefahr gerät, einen Wachstumsfetischismus zu erzeugen.

Aber die missionierenden christlichen Kirchen stellen ja in vielen Fällen nicht die Kirche der Entwicklungsländer dar. Wir müssen deshalb nach der Haltung der in der Kultur dieser Länder verwurzelten religiösen Manifestationen fragen. Und hier taucht eine Frage auf, die in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich beantwortet werden muß: nämlich die, inwieweit man überhaupt generell von einer kirchlichen Institution sprechen kann. Denn es ist eine Tatsache, daß die Institutionalisierung in den verschiedenen Religionen unterschiedlich stark ist. Die Skala reicht von losen Formen primitiver Stammesreligionen über eine in sich sehr heterogene Manifestierung etwa der buddhistischen und der hinduistischen Religionen bis hin zu der stark institutionalisierten Religion des Shintoismus.

Dabei muß man berücksichtigen, daß der Grad der Institutionalisierung nicht gleichbedeutend ist mit dem Grad traditioneller Verwurzelung in der Kultur. Im Gegenteil: In den Ländern, in denen die Religion vorwiegend als ethische Tradition erlebt wird, kann eine Erziehung zu einer wirtschaftsfreundlichen Gesinnung sehr viel weniger gelenkt werden als in den Religionen, die durch feste Institutionen geprägt werden.

Ist die Kirche institutionalisiert, so kann sehr viel leichter eine dem Neuen aufgeschlossene Lehre entwickelt werden als etwa dort, wo die Kirche als traditionelle Macht und durch den Einfluß einzelner Persönlichkeiten geprägt wird.

Besonders deutlich wird dieser Unterschied, wenn wir etwa Japan und Indien vergleichen: Auf der einen Seite der Shintoismus, dessen vom Tenno bestimmte Haltung gegenüber der industriellen Entwicklung geradezu in den Dienst des Staatswohles gestellt wurde, auf der anderen Seite der Hinduismus, der in seinen sehr heterogenen Ausprägungen eine einheitliche Haltung nicht ersichtlich macht. Betrachtet man etwa den Weg, den zwei so sehr um das Wohl des Landes und um die Besserung der wirtschaftlichen Verhältnisse bemühte Männer wie Nehru und Gandhi einschlagen, so wird dieser Zwiespalt ganz klar ersichtlich. Es ist deshalb unmittelbar einleuchtend,

daß der Einfluß selbst dieser Persönlichkeiten auf die Haltung der Bevölkerung gegenüber ihrem kulturellen Erbe und gegenüber der neuen industriellen Gesellschaft niemals das Gewicht erhalten kann, das etwa der Einfluß des Tenno auf die Erziehung seines Volkes hatte und auch heute noch hat.

d) Der Staat

Wir haben bisher als Träger der Erziehung die Familie, den Betrieb und die Kirche genannt. Es mag vielleicht verwundern, daß der Staat als Träger der Erziehung an letzter Stelle behandelt wird. Der Grund dafür ist folgender : zumeist werden in den Untersuchungen über die Bedeutung der Erziehung für den Industrialisierungsprozeß Staat und Erziehung gleichgesetzt, d.h. es wird unterstellt, daß der Staat der alleinige Träger der Erziehung ist. Daß dies nicht der Fall ist, sollten die vorhergehenden Ausführungen deutlich machen.

Andererseits liegt natürlich in jeder modernen Gesellschaft ein großer Teil der Erziehungsarbeit in den Händen des Staates. Dies ist vor allem aus der Tatsache zu erklären, daß durch die Umwandlung einer vorindustriellen in eine industrielle Gesellschaft Probleme für das Erziehungswesen auftauchen, die vorher nicht gegeben waren und die auch von den bisherigen Trägern der Erziehung nicht gelöst werden können (1). Soweit nämlich die traditionellen Träger der Erziehung aus soziologischen, technischen und ökonomischen Gründen nicht mehr in der Lage sind, die neuen Anforderungen an die Erziehung zu erfüllen (oder insoweit sie sie nur noch unzureichend erfüllen können), muß der Staat als Träger der Erziehung an die Stelle von Familie, Betrieb oder Kirche treten (2).

Bevor man die Aufgabe des Staates auf dem Gebiet des Erziehungswesens genauer formulieren kann, muß man sich fragen, welche grundsätzliche Bedeutung der Staat und die staatliche Planung für den Industrialisierungsprozeß haben. Dieses Problem wird - besonders in offiziellen Kreisen der Geber- und Empfängerländer von Entwicklungshilfe - als eine Frage wirtschaftspolitischer Konzeption behandelt. Das mag bis zu einem gewissen

-
- (1) Billerbeck, Klaus : Reform der Entwicklungshilfe auf der Basis bisheriger Erfahrungen, Hamburg 1961, S. 24-28
 - (2) Ogburn : Social Effects of Technology ..., a. a. O., S. 273

Grad angebracht sein, und insoweit soll dieses Problem hier nicht erörtert werden. Dagegen erscheint es in unserem Zusammenhang wichtig, die Frage nach dem Ausmaß staatlicher Aktivität unter pädagogischen und ökonomischen Gesichtspunkten aufzuwerfen. Aus einigen grundlegenden Studien geht hervor, daß die Rolle des Staates in vielen der heutigen Entwicklungsländer größer ist als sie es in den westlichen Industrienationen war. Baldwin und Meier (1) erklären dieses Phänomen z.B. aus der asiatischen Mentalität, die auf dem Gebiet der Wirtschaft durch Vorsicht und geringe Initiative, besonders für Projekte auf lange Sicht, charakterisiert werden kann. Man scheut sich im allgemeinen, privates Kapital in solche langfristigen Projekte zu stecken, wie sie der Aufbau einer modernen Industrie erfordert. Beliebter sind kurzfristig realisierbare Projekte, z.B. auf dem Gebiet des Handels.

Hier fällt nun dem Staat eine bedeutende Aufgabe zu : Er muß nämlich die fehlende Privatinitiative ersetzen (2). Indem der Staat praktisch demonstriert, daß sich auch ein langfristiger Kapitaleinsatz in der industriellen Produktion rentiert, wenn bei der Planung den wirtschaftlichen Verhältnissen des Landes Rechnung getragen wird, kann in den Unternehmern der Wille zur Wirtschaft- und das heißt hier : der Wille zur Investierung der privaten Mittel in der Industrie der eigenen Volkswirtschaft anstatt im Grundbesitz - geweckt werden. Werden diese Staatsbetriebe - die später in private Hände übergehen können - als Musterbetriebe geführt, so ist der ökonomische und der pädagogische Nutzen einer solchen staatlichen Aktivität gar

(1) Baldwin-Meier, a. a. O., S. 361

(2) Siehe dazu Jelonek, a. a. O., S. 50-52. Jelonek führt - in Übereinstimmung mit Aubry und Lewis - aus, daß man die staatliche Initiative in der Geschichte der europäischen Industrialisierung nicht unterschätzen dürfe. Auch hier habe sich die industrielle Revolution nur mit beträchtlicher staatlicher Initiative ausdehnen können (Aubry, Henry G.: The Role of the State in Economic Development, in: AERPP, XLI, 1951, S. 266). Lewis weist dem Staat als Initiator der industriellen Entwicklung besonders deshalb eine bedeutende Rolle zu, weil "viele, was in Ländern, die beim wirtschaftlichen Fortschritt führend waren, nur langsam in Jahrhunderten durch individuelle Anstrengung entstand, ... voraussichtlich in den rückständigen Ländern heute unter den Auspizien der Regierung in ebenso vielen Jahrzehnten geschafft werden (wird)". (Theorie des wirtschaftlichen Wachstums, S. 88).

nicht hoch genug einzuschätzen. Selbst in Japan mit einer wirtschaftsfreundlichen Schicht von Unternehmern wurde die Industrialisierung mit beachtlicher staatlicher Aktivität eingeleitet, während im Verlauf der industriellen Entwicklung die Industrie immer stärker privatisiert wurde (1). Gerade dort, wo die unternehmerische Initiative fehlt, darf der Staat auf eine erzieherische Beeinflussung nicht verzichten. Nicht nur bei der Heranbildung einer eigenen Unternehmerschicht, auch bei der beruflichen Bildung der Arbeiter und Angestellten kann der Staat in seinen Musterbetrieben mit gutem Beispiel vorangehen. Hier kann den privaten Unternehmern wiederum praktisch vorgeführt werden, daß durch die Heranbildung eines gut geschulten Stabes von Mitarbeitern das Produktionsergebnis ganz entscheidend gesteigert werden kann und daß die Kosten, die hierfür aufgewendet werden, in hohem Maße produktiv sind.

Wir sind daher der Meinung, daß man in der Diskussion um den Grad staatlicher Intervention in der Wirtschaft nicht nur ideologische Konzeptionen zu grundelegen, sondern vielmehr bemüht sein sollte, die Wirksamkeit staatlicher Aktivität auch unter erzieherischen Aspekten zu untersuchen.

Wenn schon die Initiative des Staates im privatwirtschaftlichen Bereich ein wichtiger Faktor der industriellen Entwicklung ist, so gilt dies in noch stärkerem Maße für den Ausbau der Infrastruktur des Landes. Die Infrastruktur eines vorindustriellen Landes ist aber den Anforderungen, die die Industrialisierung an sie stellt, nicht gewachsen. Dies trifft in gleicher Weise für die Energieversorgung, den Straßenbau usw. wie für die Verwaltung, die Rechts- und Sozialordnung, für das Gesundheits- und Schulwesen zu. Alle diese Einrichtungen sind unerläßliche Vorbedingungen für die Industrialisierung eines Landes. Sie sind implizite oder explizite Voraussetzungen jeder Wachstumstheorie, und es ist bekannt, daß die Investitionen im Bereich der Infrastruktur mit wachsendem Sozialprodukt zuzunehmen pflegen. Damit aber entfiele in einem Staat, der die Industrialisierung vorantreiben oder gar erst einleiten will, ein absolut und relativ zu geringer Teil des Volkseinkommens auf diese so wichtigen Aufgaben. Welcher Teil der staatlichen Ausgaben auf den Ausbau des Schulwesens entfallen soll, ist generell nicht zu sagen. Indessen ist es notwendig, auf die Bedeutung des Erziehungswesens mit allem Nachdruck hinzuweisen. Und zwar besonders deshalb, weil die Ergeb-

(1) Lockwood, William W.: The State and Economic Enterprise in Modern Japan, in : Kuznetz-Moore-Spengler : Economic Growth, a. a. O., S. 537-540; Hoselitz : Noneconomic Factors . . . , S. 31; Hax : Japan, S. 458-461; Jelonek, a. a. O., S. 51

nisse in diesem Bereich nicht kurzfristig sichtbar werden wie etwa die Investitionen, die unmittelbar der industriellen Produktion dienen, die dafür aber langfristig von umso größerer Bedeutung sind (1).

Ein Faktor aber sollte bei der Planung der Ausgaben für die verschiedenen Projekte zur Entwicklung der Infrastruktur und für die Projekte des Erziehungswesens im besonderen nicht übersehen werden : Es kommt nicht nur auf die Gesamthöhe der Ausgaben an; es ist vielmehr notwendig, diese Ausgaben sinnvoll zu lenken. Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf Punkt II, 1, in dem wir versucht haben, die hauptsächlichen Gesichtspunkte für die Ausgestaltung des Schulwesens zu skizzieren.

Sehr aufschlußreich ist dabei die Studie von Jochimsen, der zwischen materieller, humaner und sozial-rechtlicher Infrastruktur unterscheidet (2). Die materielle Infrastruktur dient der Erschließung der Produktivkräfte, auch des Produktivfaktors Arbeit, durch das Erziehungswesen . Damit allein ist es aber - wie Jochimsen ausführt - nicht getan. Denn nun erst setzt die eigentliche Verwirklichung der industriellen Gesellschaft ein. Sie verlangt nämlich "Menschen, die die spezialisierten Funktionen einer steigenden Arbeitsteilung ausüben können" (3). "Zum vollen Einsatz der materiellen (Infrastruktur ist) eine breite Grundlage humaner Infrastrukturen, nämlich ausgebildeter und verlässlicher Funktionsträger, erforderlich . . . , deren Begabung, Fähigkeit, Können und Fleiß die Intensivierung der Wirtschaftsfähigkeit im Sinne der Entwicklung fördern" (4). Gleichzeitig weist Jochimsen dem Ausbau der rechtlich-sozialen Infrastruktur die Aufgabe zu, die Mobilität der Produktionsfaktoren zu steigern.

Daraus wird ganz deutlich sichtbar, daß die Aufgabe des Staates im Erziehungswesen sich nicht in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten erschöpft, sondern daß gleichzeitig der Wille zur Wirtschaft geweckt und die soziologischen Voraussetzungen geschaffen werden müssen - und zwar nicht außerhalb, sondern im Erziehungswesen selbst. Nur wenn der Staat in

-
- (1) Lockwood führt in seiner Untersuchung über Japans industrielle Entwicklung aus, daß "no other enterprise of the state paid more handsome dividends to the nation" (The State and Economic Enterprise, a. a. O., S.545)
 - (2) Jochimsen, Reimut : Über "Infrastrukturen" als Voraussetzungen einer funktionsfähigen Volkswirtschaft, in : Kindermann, Gottfried Karl (Hrsg.): Kulturen im Umbruch, Freiburg i. Br. 1962, S. 29-44
 - (3) ebenda, S. 33
 - (4) ebenda, S. 35

diesem Sinne seine Pläne aufstellt und realisiert, wenn er also im gesamten Erziehungswesen eine wirtschaftsfördernde Tendenz verfolgt, werden die Ausgaben für das Erziehungswesen letztlich fruchtbar sein. Und zwar nicht nur im unmittelbar ökonomischen Sinne, sondern auch im Sinne humaner und sozialer Erfordernisse.

Im Erziehungswesen liegt für den Staat ein breites Feld - für viele Länder noch heute ein unübersehbares Feld der Betätigung. Vergegenwärtigt man sich aber noch einmal, daß der Staat nicht die einzige Institution ist, die Erziehung betreibt, so zeigt sich zugleich, daß der Erfolg pädagogischer Bemühungen umso größer sein wird, je stärker die Zusammenarbeit zwischen Staat, Wirtschaft und Kirche ist und umso mehr der Staat sich bemüht, die Familie als Trägerin der Produktion und der Erziehung zu fördern. Der Staat als Träger der Erziehung wird immer dort nötig sein, wo die traditionellen Gemeinschaften dieser Aufgabe nicht mehr gewachsen sind. Unter dem Gesichtspunkt der Kosten für Erziehung ist deshalb für den verantwortungsvollen Staat ein Aufbau der Wirtschaft von unten nach oben derjenige Weg, der am ehesten übersehbar ist. Ferner sollte man bedenken, daß der Ausbau des Erziehungswesens nicht auf die schulische Erziehung beschränkt bleiben muß; obwohl hier das Schwergewicht der staatlichen Erziehung liegt, kann der Staat in vielfältiger Weise die Bemühungen um eine berufliche Bildung im Betrieb - etwa in Form der Lehre, die er in seinen Musterbetrieben praktisch demonstrieren kann - fördern und unterstützen. Staatliche Bemühungen um Anhebung des Bildungsniveaus sind m. a. W. nicht begrenzt auf das Erziehungsministerium; sie müssen in gleicher Weise Zielsetzung des Wirtschafts- und des Arbeitsministeriums sein. Wenn diese Koordination gelingt, ist bereits ein großer Teil der erzieherischen Arbeit getan. Und es ist dann auch nicht anzunehmen, daß das Erziehungswesen unter einseitigen Konzeptionen (wie es etwa in Deutschland im 19. Jahrhundert der Fall war) in die Gefahr gerät, daß Arbeit und Bildung auseinanderfallen anstatt sich gegenseitig zu bereichern.

Vor allem ist es notwendig, daß eine Regierung selbst eine in sich geschlossene Konzeption des Erziehungswesens aufstellt. Dies ist nicht nur Voraussetzung für ein Gelingen der eigenen Pläne und der eigenen pädagogischen Bemühungen, sondern zugleich für eine möglichst wirksame Koordination mit der Hilfe, die den Entwicklungsländern von außen zuteil wird.

3. Exkurs : Wirksamkeit und Grenzen der technical-assistance-Programme : Internationale Vereinigungen und Industriestaaten als Träger der Erziehung

Die heutigen Entwicklungsländer stehen in ihren Bemühungen um eine Industrialisierung ihrer Volkswirtschaften nicht allein, sondern sie werden in vielfältiger Weise von den hochindustrialisierten Ländern unterstützt. Im Rahmen der Entwicklungshilfe unterscheidet man gewöhnlich zwei Teilbereiche : die Kapitalhilfe auf der einen, die technische Hilfe auf der anderen Seite.

Verfolgt man die Geschichte der Entwicklungshilfe in ihren Formen und Zielsetzungen, so wird ganz deutlich, daß der technischen Hilfe eine immer größer werdende Bedeutung zugemessen wird. Denn die Geber und die Empfänger von Entwicklungshilfe mußten sehr bald einsehen, daß es mit einem Kapitaltransfer, mit der Errichtung von Fabriken und der Installation maschineller Anlagen nicht getan war. Man gelangte sehr bald zu der Überzeugung, daß wesentlicher Bestandteil der Entwicklungshilfe die technische Beratung sein mußte. Der zweite Schritt war es, die technische Beratung bei der Investition des Kapitals auszuweiten auf theoretische und praktische Anweisungen für die Leitung und später auch für die Belegschaft der neuen Unternehmen. Seit einigen Jahren werden aber immer mehr Stimmen laut, die auch diese Form der technischen Hilfe nicht für ausreichend halten, sondern die technical-assistance-Programme durch "social studies", wie es in der angelsächsischen Literatur heißt, zu untermauern suchen (1).

Anhand dieser Tendenzen läßt sich nachweisen, daß man die große Bedeutung, die das Erziehungswesen für die industrielle Entwicklung hat, immer klarer erkennt. Technische Hilfe ist ein Teil der Erziehung, und sicherlich ein sehr wichtiger Teil. Wir wollen im folgenden die Bereiche herausarbeiten, in denen technical-assistance-Programme erfolgreich sein können, müssen aber zugleich auf die Grenzen jeder technischen Hilfe von Dritten hin-

-
- (1) Siehe besonders folgende Beiträge zu diesem Thema : Social Implications of Technical Change, in : JSS B, IV, 1952; Friedmann, Georges : The Social Consequences of Technical Progress, S. 243-260; Frankel, S. Herbert : Some Conceptual Aspects of Technical Change, S. 263-269; Ogburn, William Fielding; Social Effects of Technology in Industrialized Societies, S. 269-279; Moore, Wilbert E. : Social Consequences of Technical Change from the Sociological Standpoint, S. 280-288; Fourastié, Jean; Economics and the Social Consequences of Technical Progress, S. 289-300

weisen. Von vornherein muß man sich darüber im klaren sein, daß technische Hilfe im Rahmen der Entwicklungshilfe niemals ein eigenständiges Erziehungswesen ersetzen kann. Besteht hingegen bereits eine geschlossene Erziehungskonzeption, so wird die zusätzliche Hilfe von außen umso wirksamer sein. Auch für die technische Hilfe gilt die Tatsache, daß die Hilfe zur Selbsthilfe stets die beste ist (1).

Die heutigen Entwicklungsländer und auch Japan haben den großen Vorteil, daß sie von den hochindustrialisierten Ländern fertige technische Erkenntnisse übernehmen können (2), die ihnen im Rahmen der technischen Beratung bei Investitionen, bei der Verbesserung der Agrarstruktur, bei der Errichtung neuer Industriezweige vermittelt werden. Diese Länder können deshalb in der ersten Phase der Industrialisierung auf kostspielige Forschungs- und Entwicklungsprojekte weitgehend verzichten. Diese Art der technischen Hilfe - z.B. bei der Vergabe der Weltbank-Kredite oder bei Investitionen privater Industrieunternehmungen - ist in der Regel eine Hilfe unter streng technologisch-ökonomischen Gesichtspunkten. Vom Standpunkt der technischen und der Wirtschaftswissenschaften aus betrachtet ist diese Hilfe sehr wertvoll; sie setzt aber voraus, daß sowohl die Bereitwilligkeit als auch die Fähigkeiten vorhanden sind, aus der technischen Hilfe Nutzen zu ziehen. Daraus folgt, daß diese Form der Hilfe nur dann wirksam werden kann, wenn im Erziehungswesen versucht worden ist, den Willen zur Wirtschaft (zur Investition und zu produktiver Betätigung) und die Fähigkeiten zur Übernahme und Anwendung der neuen Techniken zu entwickeln. Mit anderen Worten: hochqualifizierte technische Hilfe setzt eine bereits vorhandene wissenschaftliche Basis im Empfängerland voraus. Diese kann die technische Hilfe nicht schaffen - oder doch immer nur zu einem geringen Teil. Wir werden später am Beispiel Japans zeigen, in welchem großem Ausmaß man dort nach der Meiji-Reform versucht hat, die westlichen Länder in ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen einzuholen, da man keinen anderen Weg sah, die Ergebnisse der technischen und der Wirtschaftswissenschaften auf das eigene Land zu übertragen.

Die wissenschaftliche Beratung, die besonders beim Ausbau der "importierten" Industrie gegeben wird, stößt aber nicht nur in technisch-wirtschaftlicher Hinsicht auf Grenzen, die durch den Stand der technischen und der Wirtschaftswissenschaften in einem Lande gesetzt werden, sondern offen-

-
- (1) von Spindler, Joachim: Das wirtschaftliche Wachstum der Entwicklungsländer, Stuttgart 1963, S. 290
 - (2) Myrdal: Ökonomische Theorie der unterentwickelten Regionen, a.a.O., S. 97

bart darüber hinaus die ganze soziale und kulturelle Problematik, die eine tiefgreifende Industrialisierung "von oben her" mit sich bringt. Hier muß es wiederum Aufgabe des heimischen Erziehungswesens sein, eine Assimilation mit der eigenen Kultur und Sozialstruktur herbeizuführen. Dieser Frage wird im besonderen Teil dieser Arbeit eine ausführliche Darstellung der japanischen Kulturproblematik gewidmet.

So wichtig eine technische Hilfe im Sinne wissenschaftlicher Beratung ist, so groß sind also auch die Probleme, die in diesem Zusammenhang auftauchen. Ganz anders sieht es bei der Form des technical-assistance aus, die gleichsam "von unten her" versucht, die Vorbedingungen für ein wirtschaftliches Wachstum zu schaffen: die berufliche Ausbildung einer breiten Schicht von Arbeitskräften in Handwerk, Industrie und Verwaltung. Besonderen Raum nimmt in dieser Art der technischen Hilfe der technisch-handwerkliche Sektor ein. Die Skala des "vocational training" reicht von Kurzunterweisungen über den Austausch von Praktikanten bis hin zu einem gründlich fundierten System der Berufsbildung im Betrieb, in Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen. Wichtigster Träger des vocational training sind die Vereinten Nationen, vor allem die International Labour Organisation und die UNESCO, aber auch die Regierungen einzelner Länder. Gerade die Bundesrepublik hat auf diesem Gebiet schon große Erfolge erzielen können (1).

Die großen Vorteile dieser Art der technischen Hilfe liegen vor allem darin, daß man mit punktuellen Erziehungsprogrammen den besonderen lokalen und nationalen wirtschaftlichen Erfordernissen Rechnung tragen kann. Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, daß gerade im berufsbildenden Sektor des Erziehungswesens eine Vielfältigkeit der erzieherischen Maßnahmen nicht nur angebracht, sondern sogar sehr zu begrüßen ist, weil sich die Berufsbildung ebenso organisch entwickeln und von unten her wachsen muß wie die Wirtschaft selber. Ein möglichst weitgespanntes Programm auf berufspädagogischem Gebiet ist auch deshalb unerlässlich, weil die berufliche Erziehung dynamisch sein muß, um dem Wandel der industriellen Struktur Rechnung tragen zu können (2). Schwierigkeiten ergeben sich vor allem aus der Tatsache, daß in den meisten Entwicklungsländern der Berufsbildung noch keine ausreichende allgemeine Bildung vorausgeht. Deshalb haben die Lehr-

(1) vgl. Goebels, J.: Erkenntnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der Ausbildungshilfe, in: Handbuch der Entwicklungshilfe, Bd. II, Sektion A 53/0, S. 1-20

(2) o. V.: International Technical Assistance in Vocational Training, in: International Labour Review, LXXV, 1957, Bd. I, S. 516

kräfte die schwere Aufgabe zu lösen, nicht nur angewandte Technik und Wirtschaft zu lehren, sondern den Schülern auch die für deren Verständnis notwendigen allgemeinen Grundlagen zu vermitteln.

Ein besonders schwieriges Problem des technical assistance bilden die erwachsenen Analphabeten. Es ist natürlich einleuchtend, daß die Lernfähigkeit umso größer ist, je früher mit dem Lernen begonnen wird. Diese Tatsache wirft die Frage auf, ob man bei der technischen und wirtschaftlichen Berufsbildung in erster Linie die Jugendlichen oder die Erwachsenen berücksichtigen soll. Eine fachliche Unterweisung für die große Zahl der Analphabeten ist dringend notwendig zum Ausbau der Industrie. Aber die Erwachsenen hängen andererseits viel stärker an der beruflichen Tradition als die Kinder und Jugendlichen. Trotzdem haben die technical assistance-Programme auch auf diesem Gebiet schon recht beachtliche Erfolge zu verzeichnen. Im Rahmen der sogenannten "fundamental education" ist besonders von den Vereinten Nationen wertvolle Arbeit geleistet worden (1). Hier ist indessen die Unterweisung meist auf die Verbesserung der Agrartechnik (moderne Düngungsverfahren, Be- und Entwässerung usw.) sowie auf die Verbesserung der hygienischen Einrichtungen beschränkt. Die besonderen Vorteile dieser fundamental education liegen darin, daß man hier mit weitgestreuten Programmen die dringend notwendige Erwachsenenbildung betreibt und sich dabei im wesentlichen auf solche Gebiete konzentriert, die von der heimischen Tradition nicht allzu weit entfernt sind. Außerdem darf man nicht übersehen, daß gerade die Landwirtschaft in der industriellen Entwicklung ganz entscheidend gefördert werden muß, weil sie zunächst noch das Rückgrat der einheimischen Wirtschaft ist und weil auf diesem Gebiet die Produktivität durch technische Neuerungen ganz entscheidend angehoben werden kann, ohne daß so starke soziologische und kulturelle Widerstände auftreten wie dies bei dem Aufbau einer neuen Industrie der Fall ist.

Jede Art des technical assistance wirft eine Reihe von Problemen auf. Doch so verschieden diese auch sein mögen, so kann man sie doch auf einen gemeinsamen Nenner bringen: technische Hilfe wird umso wirksamer sein, je stärker in der allgemeinen Konzeption des Erziehungswesens die Idee der Arbeitsfähigkeit und der Arbeitswilligkeit verwirklicht wird.

Die Gefahr, daß die technische Hilfe - die ja in vielen Ländern von verschiedenen Trägern und unter unterschiedlichen Aspekten gewährt wird - zu einer Zersplitterung des Erziehungswesens führt, ist nicht allzu groß, vor allem

(1) vgl. hierzu Kloss, Heinz (Hrsg.): Grunderziehung, Hilfe für Entwicklungsländer, Stuttgart 1960

dann nicht, wenn zwar nicht die Organisation, wohl aber die Konzeption des Erziehungswesens einheitlich ist. Groß aber ist die Gefahr, daß die technische Hilfe die rein technisch-wirtschaftlichen Kenntnisse zwar vermitteln hilft, daß aber keine geistig-soziologisch-kulturelle Assimilation erfolgt. Ist dies aber nicht der Fall, so wird die Folge der technischen Hilfe eher negativ als positiv sein. Die Institutionen, die sich mit dem technical assistance befassen, haben in einer ganzen Reihe von Untersuchungen auf diese Probleme hingewiesen (1). Mehr zu tun aber steht nicht in ihrer Macht. Denn die kulturelle Assimilation kann nur Aufgabe der Elite des eigenen Landes sein. Mit ihrer Haltung gegenüber der Wirtschaft und dem wirtschaftlichen Fortschritt steht und fällt nicht nur jede technische Hilfe, sondern jede Entwicklungshilfe überhaupt (2). Ihre Aufgabe ist es, die geistige Assimilation anzustreben. Gebraucht werden "Männer und Frauen, die über mehr und mehr Wissen verfügen müssen : Techniker, Experten, Spezialisten, aber kultivierte Techniker und Spezialisten, die nicht von ihrem Spezialistentum völlig beherrscht werden" (3)

"Soll der Mensch in den Entwicklungsländern mit den Werkzeugen, die der Westen liefert, wirksam umgehen, so muß er ein inneres Verhältnis zu dem bekommen, was er tut. Er wird die Vorgänge nicht begreifen, wenn er in sich nicht etwas von dem Geist entwickelt, aus dem die Werkzeuge und Maschinen geschaffen wurden und in dem sie angewendet werden. Vollziehen die Menschen nicht diesen Anpassungsprozeß, so wird die westliche Entwicklungshilfe wirkungslos verpuffen" (4).

4. Problem der Kapitallenkung bei Bildungsinvestitionen

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die Notwendigkeit der Erziehung in der industriellen Entwicklung vorwiegend ökonomisch zu begründen. Es ging darum, die Bedeutung der Erziehung für die industrielle Entwicklung herauszustellen und dabei sowohl den Vorbehalten der Vertreter "klas-

-
- (1) vgl. Anm. 1, S. 117 und die verschiedenen Beiträge bei Hoselitz (Hrsg.): *The Progress of Underdeveloped Areas*
 - (2) o. V.: *ILO Productivity Missions*, a. a. O., S. 2 und S. 164
 - (3) UNESCO : *Education et Progrès*, a. a. O., S. 13
 - (4) Jelonek, S. 70

sischer" Erziehungsideen als auch denen der Ökonomen entgegenzutreten. Es wurde auch dargelegt, daß Erziehung unter ökonomischen Aspekten weit über rein pragmatische Nützlichkeitserwägungen hinausgeht.

Es muß gelingen, die Einsicht in die weit in die Wirtschaft, die Kultur und die Sozialstruktur eines Landes hineinreichenden Wirkungen der Erziehung in weiten Kreisen für das Erziehungswesen verantwortlicher Personen und Institutionen zu festigen und zu vertiefen, damit dem Erziehungswesen der ihm zukommende Platz auch wirklich zuteil wird. Diese Einsicht ist Voraussetzung für den Aufbau und die Ausgestaltung des Erziehungswesens aus einem ganz einfachen Grund : Erziehung kostet Geld, und zwar umso mehr, je mehr ein Land wirtschaftlich rückständig ist und je schneller man wirtschaftlich-soziale Reformen durchsetzen will. Auf der anderen Seite ist das Volkseinkommen umso kleiner, je niedriger die Rate der Industrialisierung ist. Erschwerend kommt noch hinzu, daß im Regelfall die Wachstumsrate der Bevölkerung umso größer ist, je mehr Land wirtschaftlich rückständig ist. All diese Tatsachen sind allgemein bekannt und brauchen hier nicht näher erläutert zu werden.

Vergleichen wir aber einmal die Konsequenzen, die sich aus diesen Tatsachen für das Erziehungswesen ergeben, so wird das Problem, vor dem die heutigen Entwicklungsländer bei der Industrialisierung ihrer Volkswirtschaften stehen, erschreckend deutlich : In einer hochindustrialisierten Wirtschaft entfällt auf den Kopf der Bevölkerung ein relativ hoher Anteil eines hohen Volkseinkommens. Dagegen entfällt in einem wirtschaftlich rückständigen Land ein relativ sehr geringer Teil eines niedrigen Volkseinkommens auf den Kopf der Bevölkerung. Für ein wirtschaftlich rückständiges Land ist also bereits eine relativ gleich hohe Belastung des Volkseinkommens durch Ausgaben für das Erziehungswesen schwer tragbar. Berücksichtigt man indessen die tiefe Lücke zwischen dem Bildungsstand eines hochindustrialisierten Landes und eines Landes, das am Anfang seiner industriellen Entwicklung steht, also den ungeheuer großen Nachholbedarf auf allen Stufen des Erziehungswesens, so wird deutlich, daß das Problem der Kosten für das Erziehungswesen noch verschärft wird. Das bedeutet, daß, wenn die Erziehung auf breiter Basis die wirtschaftliche Entwicklung fördern soll, ein relativ sehr viel höherer Anteil als in einem hochindustrialisierten Land für das Erziehungswesen aufgewendet werden muß (1).

(1) Edding, Friedrich : Über die Verzinsung des Bildungsaufwands, in : FAZ vom 6. 3. 1963

Es geht also bei dem Erziehungswesen nicht um Ausgaben, die unter anderem das Sozialprodukt belasten, sondern um Ausgaben, die es ganz entscheidend belasten und deren Vergrößerung zu spürbaren Kürzungen an anderen Stellen führen muß (1).

Wenn unsere in dieser Arbeit vertretene These richtig ist, daß nämlich eine industrielle Entwicklung nicht möglich ist ohne einen fundierten Aufbau des Erziehungswesens, verleiten dann nicht die nüchternen finanziellen Tatbestände zur Resignation, entmutigen sie nicht selbst diejenigen Personen und Institutionen, die sich ernsthaft um eine Hebung des Bildungsstandes und eine Förderung der Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit bemühen? Die Gefahr der Resignation ist jedenfalls nicht zu unterschätzen, und trotzdem braucht die Finanzierungsfrage nicht zu entmutigen. Dazu ist folgendes zu berücksichtigen:

Wenn das Erziehungswesen einen erheblichen Anteil des knappen Kapitals verschlingt, dann gilt es in besonderem Maße, die Ausgaben sinnvoll zu lenken. Ausgaben für das Erziehungswesen erhöhen nicht automatisch die Produktivität der menschlichen Arbeitskraft; sie tragen nicht automatisch zur Erhöhung der Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit bei. Diese Tatsache hat aber nicht nur eine negative Seite. Sie hat auch einen durchaus positiven Aspekt: nämlich den, daß unter Umständen auch mit einem geringeren Kapitaleinsatz gute Ergebnisse erzielt werden können - sofern die Erziehung in ihrer Gesamtkonzeption der wirtschaftlichen Entwicklung förderlich ist. Einige der wesentlichen Grundtendenzen haben wir in Kap. B II, 1 (s. S. 87 ff.) aufzuzeichnen versucht.

Die Wirksamkeit von Investitionen in "Bildung" hängt also erstens von der Höhe der Ausgaben, zweitens von der Art und der Konzeption der Gestaltung des Erziehungswesens ab. So kann sich eine Universitätsbildung in den "traditionellen" Fakultäten für die jungen Akademiker, die später nicht eine ihrer Qualifikation entsprechende Stellung finden, als "Fehlinvestition" erweisen, während mit dem gleichen Kapitaleinsatz eine Führungsschicht von Technikern und Ökonomen hätte ausgebildet werden können, die die Produktivität der Arbeitskräfte ganz entscheidend hätte anheben können.

Ein zweiter Gesichtspunkt ist ebenfalls sehr wichtig und darf in seiner Be-

(1) Nach Ansicht von Veronese kann es sich dabei nur um eine Scheinalternative handeln, denn nur ein Wachstumskonzept, das der Erz. breiten Raum gibt, kann auf die Dauer erfolgreich sein. Veronese, a. a. O., S. 295-296

deutung nicht unterschätzt werden. Viele erzieherische Bemühungen - gerade bei der Förderung der Arbeitswilligkeit und einer industriefreundlichen Gesinnung - führen nicht oder doch nicht unmittelbar zu Ausgaben. Auch dieser Frage sind wir mehrmals - besonders bei der Behandlung der Familie und des Betriebes als Träger der Erziehung - nachgegangen.

Schließlich werden wir im besonderen Teil dieser Arbeit am Beispiel Japans nachzuweisen versuchen, daß auch ein Land, das sich erst spät in den Industrialisierungsprozeß eingeschaltet hat, aus eigener Kraft die großen Aufgaben auf dem Gebiet des Erziehungswesens in erstaunlicher Intensität gemeistert hat.

Alle diese Gesichtspunkte lassen sich in der These zusammenfassen: Je größer die Kapitalknappheit ist, umso mehr muß bei der Planung der Ausgaben für Erziehung darauf gesehen werden, daß mit dem geringsten Einsatz an Kapital der größtmögliche Nutzen erzielt wird - der ökonomische ebenso wie der gesellschaftliche und kulturelle. Diese Auffassung hat sich noch längst nicht allgemein durchgesetzt. Noch immer stehen ihr die Bedenken entgegen, denen wir in Kap. A I (1) entgegengetreten sind. "Und was in Westeuropa zum Teil schon Randerscheinung geworden ist, wird noch immer in den Entwicklungsländern kopiert und zu neuem Leben erweckt, besonders da, wo feudale Gesellschaftsordnung, weltflüchtige Religion oder auch ein von der Lebensführung der Kolonialbeamten herrührendes Leitbild dafür einen günstigen Boden bieten" (2).

Beides - die der gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Wirklichkeit widersprechende Bildungskonzeption, die auf der gefährlichen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung beruht, und die Abneigung, Bildung unter ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten oder eine solche Einstellung als banal abzutun - ist also eine Frage, die aufs engste mit der Frage der Kapitallenkung für Erziehung zusammenhängt. So bestätigt sich auch unter diesem Gesichtspunkt die These, daß die Bildungskonzeption - bei gegebenem Kapital - bestimmend ist für das Ergebnis des Bildungsprozesses.

Erziehung ökonomisch zu betrachten und Ausgaben für das Erziehungswesen deren ökonomischem Nutzen gegenüberzustellen, ist keine neue Idee. Wir begegneten ihr bereits bei Pestalozzi und Friedrich List. Aber erst in der neuesten Zeit beginnt man wieder ernsthaft, die Frage nach den Kosten der Erziehung in den Wirtschaftswissenschaften zu diskutieren. In der amerika-

(1) S. 18-24

(2) Edding, a. a. O.

nischen Literatur hat sich vor allem Theodore W. Schultz mit dieser Frage befaßt und den Anstoß zur Erforschung eines Spezialgebietes der Wachstums- und Verteilungstheorie gegeben, die man unter dem Schlagwort "investment in human capital" zusammenfassen kann (1).

Die Abhandlungen von Schultz, Becker, Mincer, Weisbrod und anderen beziehen sich auf die heutigen Verhältnisse in den Vereinigten Staaten (2), stehen also mit unserer Frage nur insoweit im Zusammenhang, als die Ergebnisse und Erkenntnisse allgemeiner Natur sind, und nur insoweit sollen sie hier erörtert werden.

Ausgangspunkt dieser Theorie des "investment in human capital" ist die Feststellung, daß die Kosten für Erziehung (in Form der Aufwendungen für Schulen und Lehrpersonal wie in Form entgangener Arbeitsentgelte in der Zeit der Ausbildung) als Investition bezeichnet werden müssen (3). Man mag entgegennehmen, daß dies unserer Auffassung vom Wesen und der Würde des Menschen widerspreche. "Aber in diesem Konzept menschlichen Reichtums ist nichts, was der Idee ... widerspräche, daß es nur dem Wohle der Menschen dient. Indem die Menschen in sich selbst investieren, können sie die Skala der Wahlmöglichkeiten (für ihre berufliche Tätigkeit, C.M.), die ihnen offensteht, vergrößern. Es ist ein Weg, auf dem freie Menschen ihre Wohlfahrt steigern können" (4).

Schultz begegnet damit möglichen und z. T. durchaus berechtigten Einwänden, die Erziehung unter rein ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten. Seine These widerspricht nicht den humanen Forderungen, die an das Erziehungswesen gestellt werden müssen, wohl aber versucht sie, den realen Ge-

-
- (1) Schultz, Theodore W.: Investment in Man. An Economist's View, in : Soc. Serv. Rev. 1959, Vol. 33, S. 109-117; ders.: Capital Formation by Education, in : JPolEC, Vol. 68, 1960, S. 571-583; ders.: Investment in Human Capital, in : AER, LI, 1961, S. 1-17; ders.: Investment in Human Capital. Reply, in : AER, LI, 1961, S. 1035-1039
 - (2) vgl. außer der bereits angeführten Literatur folgende Beiträge in JPolEC., Vol. LXX, 1962 : Schultz : Reflections on Investment in Man, S. 1-8; Becker, Gary S.: Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis, S. 9-49; Mincer, Jacob : On-the-job-training: Costs, Returns, and some Implications, S. 50-73; Weisbrod, Burton A.: Education and Investment in Human Capital, S. 106-123
 - (3) Schultz : Capital Formation by Education, a. a. O., S. 571
 - (4) Schultz : Investment in Human Capital, a. a. O., S. 2

gebenheiten der industriellen Arbeitswelt Rechnung zu tragen. Die Theorie des "investment in human capital" hat inzwischen zu weiteren Diskussionen angeregt, und es ist zu hoffen, daß sie künftig bei den Planungen des Nationalbudgets und in den einzelnen Betrieben stärkere Berücksichtigung als bisher finden wird.

Die Interpreten dieser Bildungs-Investitions-Theorie versuchen in ihren Analysen, die Investitionen in die menschliche Arbeitskraft ökonomisch zu rechtfertigen, indem sie die Aufwendungen den Erträgen gegenüberstellen. Dagegen ist im Prinzip nichts einzuwenden, im Gegenteil: mit diesen Untersuchungen, so scheint uns, schließt sich der Kreis in der Frage, welche Bedeutung dem Erziehungswesen in der industriellen Entwicklung zukommt. Eine Gegenüberstellung des in die Erziehung investierten Kapitals mit den Erträgen (returns) stößt indessen auf eine Reihe von Schwierigkeiten, die die erwähnte Theorie zwar nicht hinfällig werden lassen, die aber gerade deshalb nicht übersehen werden dürfen, weil man anderenfalls wieder in die Gefahr kommt, die Erziehung unter zu engen ökonomischen Aspekten zu sehen:

Zunächst bereitet eine Quantifizierung der "returns" erhebliche Schwierigkeiten, wenn man bedenkt, daß man neben der Arbeitsfähigkeit die Arbeitswilligkeit in die Untersuchung einbeziehen muß, und dies ist nicht nur sinnvoll, sondern unbedingt erforderlich, wie wir nachzuweisen versucht haben. Wie aber will man die Steigerung der Arbeitswilligkeit quantifizieren, wenn man unterstellen muß, daß die Förderung einer wirtschaftsfreundlichen Gesinnung nicht in erster Linie von der Höhe, sondern von der Art und der grundsätzlichen Konzeption des Erziehungswesens abhängt? Auf diese Frage ist besonders deshalb hinzuweisen, weil die Interpreten der Bildungs-Investitionstheorie ausdrücklich den Umfang der Erziehung von der allgemeinen und der fachlichen Bildung auf die Einsicht in die allgemeinen wirtschaftlichen Zusammenhänge ausdehnen und den Willen zur Wirtschaft (motivation) einbeziehen (1). Ein zweites Problem der Quantifizierung ist das der Periodenabgrenzung. Während sowohl die Höhe als auch die Periode der Investitionen annähernd exakt bestimmt werden kann, ist es äußerst schwierig, die Erträge aus diesen Ausgaben zeitlich festzulegen (2). Auch hier ist wieder besonders auf die Arbeitswilligkeit hinzuweisen. Diese kann - bei entsprechender Bildungskonzeption - über die "returns" aus der rein fachlichen Bildung hinaus von beachtlicher Tragweite sein.

(1) Tilles: Productivity in Underdeveloped Countries, in: ILR Vol. 72, 1955, S. 505-506

(2) Weisbrod, a. a. O., S. 109

Schließlich muß noch darauf hingewiesen werden, daß auch eine Summation der Erträge schwierig ist. Exakt errechenbar und addierbar ist nur der Teil der "returns", der der einzelnen Arbeitskraft aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation zufließt, nicht aber der Teil, der in den mannigfachsten Formen dem Allgemeinwohl zugute kommt (1).

Daraus folgt, daß es nicht möglich sein wird, ein exakt meßbares Kriterium zu finden, das sich den Rentabilitätsüberlegungen bei den herkömmlichen Investitionstheorien vergleichen ließe. Das Erziehungswesen wird sich aus seiner Natur heraus einer Quantifizierung entziehen (2). Das heißt nun aber nicht, daß Ansätze zu einer Quantifizierung der Kosten für Erziehung und der mit ihrer Hilfe erzielten Produktivitätssteigerung zumindest in Teilbereichen wie etwa der betrieblichen Berufsbildung nicht gerechtfertigt wären. Sie sind sogar sehr nützlich, vor allem aus dem Grunde, weil sie die grundsätzliche Relation von Erziehung und wirtschaftlicher Entwicklung als Vorbedingung einer Bildungs-Investitions-Theorie anerkennen und ausdrücklich als zu Unrecht vernachlässigten Teil der ökonomischen Theorie hervorheben (3). Für die wirtschaftliche Wirklichkeit entscheidender als die Bestimmung einer optimalen Ausgabenhöhe für das Erziehungswesen scheint die Festlegung eines Minimums der Ausgaben zu sein, das in vielen der heutigen Entwicklungsländer - nicht dagegen in Japan - bedeutend unterschätzt wird (4). Schultz gibt in seiner Theorie einen Rat für die Entwicklungsländer, den wir abschließend zur Diskussion stellen wollen und der noch einmal die Ergebnisse des allgemeinen Teils unserer Arbeit zusammenfassen soll:

In den unterentwickelten Ländern "scheinen die Investitionen in die Menschen unterschätzt und vernachlässigt zu werden. Das ist dem intellektuellen Klima eigen, in dem Führer und Sprecher dieser Länder sich befinden. Unser Export von Wachstumstheorien hat noch (zu dieser Haltung) beigetragen. Man betont die zentrale Rolle der Bildung physischen Kapitals und

(1) Weisbrod, a. a. O., S. 119-120

(2) Liefmann-Keil : Erwerbstätigkeit, Ausbildung und wirtschaftliches Wachstum, a. a. O., S. 25

(3) o. V.: Some Aspects of Investment Policy in Underdeveloped Countries, in : ILR Vol. 77, 1958, S. 393

(4) Horvat nennt deshalb das Erziehungswesen die "critical investment variable", von der die Vermehrung des physischen Kapitals abhängig sei. Horvat, Branko : The Optimum Rate of Investment, in : Ec. J Vol. 68, 1958, S. 752; vgl. auch Tilles, a. a. O., S. 502

stellt den Überfluß an menschlicher Arbeitskraft als eine offensichtliche Tatsache hin. ... Diese einseitige Anstrengung wird weiter verfolgt trotz der Tatsache, daß das Wissen und die Fertigkeiten, die nötig sind, um die komplizierten Produktionsverfahren zu übernehmen und ökonomisch auszuwerten, (daß) die wertvollste Quelle, die wir ihnen nutzbar machen können, in diesen unterentwickelten Ländern sehr spärlich fließt. Ein gewisses Wachstum kann natürlich durch den Zuwachs an konventionellem Kapital erzielt werden, obwohl es bei der verfügbaren Arbeitskraft sowohl an Fertigkeiten als auch an Kenntnissen mangelt. Aber die Wachstumsrate wird stark gehemmt sein. Es ist einfach nicht möglich, die Früchte ... der modernen Industrie zu genießen ohne hohe Investitionen in die menschliche Arbeitskraft ... " (1)

(1) Schultz : Investment in Human Capital, a. a. O., S. 15-16

Das Erziehungswesen in Japan und sein Einfluß auf die industrielle Entwicklung (1)

Vorbemerkung

Nachdem im ersten Hauptteil die allgemeinen Gesichtspunkte erörtert worden sind, die über das Verhältnis von Erziehung und industrieller Entwicklung Aufschluß geben sollten, wird nun anhand der Darstellung des japanischen Erziehungswesens deutlich zu machen versucht, wie ein außereuropäisches Land dieses Problem meistern konnte.

Die Fragestellung im besonderen Teil der Untersuchung ist folgende :

Inwieweit haben die "allgemeinen" Thesen, die aus unserer eigenen Geschichte der Industrialisierung erwachsen sind, über unseren Kulturkreis hinaus Bedeutung, inwieweit scheinen sie also wirklich allgemeine Gültigkeit zu besitzen ? Wenn dies der Fall ist und dabei Japan zum Vergleich und zur Stützung der Thesen herangezogen wird : läßt sich dann daraus bereits die Schlußfolgerung ziehen, daß wesentliche "allgemeine" Thesen, soweit sie sich auf europäische und japanische Erfahrungen stützen lassen, für die heutigen Entwicklungsländer ebensolche Gültigkeit haben könnten ?

Der Überblick über die Literatur zu den Fragen von Erziehung und industrieller Entwicklung hat deutlich gemacht, daß voreilige Schlüsse sehr problematisch sind. Um zu einer einigermaßen zufriedenstellenden Lösung zu kommen, wurde die Untersuchung methodisch so aufgebaut, daß im allgemeinen Teil Ausblicke auf die Situation der heutigen Entwicklungsländer wie Japans gegeben wurden. Dazu war die Berücksichtigung der Literatur über Entwicklungsländer notwendige Voraussetzung.

Im besonderen Teil soll auf die Erkenntnisse des allgemeinen Teils Bezug genommen werden, damit wir feststellen können, auf welche Weise Japan die Fragen der Erziehung im wirtschaftlichen Wachstum gelöst hat, ob die Lösung den europäischen Vorstellungen entspricht, ähnlich oder ganz anders

(1) Siehe zu diesem Teil der Arbeit Müller, Christa : Das japanische Erziehungswesen und sein Einfluß auf die wirtschaftliche Entwicklung, in : DBFS, 58, 1962, S.561-577

geartet ist. Die Verknüpfung mit dem heutigen Problem der Entwicklungsländer kann in dieser Arbeit nur in Form von Ausblicken durchgeführt werden. Diese sollen am Schluß der Arbeit noch einmal zusammenfassend genannt werden.

Daß Japan als Vergleichsobjekt gewählt wurde und nicht eines der heutigen Entwicklungsländer, hat eine ganze Reihe von Gründen, die m.E. das japanische Beispiel als Musterbeispiel rechtfertigen und besonders geeignet erscheinen lassen. Ich habe darauf in der Einleitung bereits hingewiesen (vgl. S. 14-16) und möchte die wesentlichen Punkte noch einmal kurz skizzieren :

1. Zeitliche Gründe :

Japan steht heute als hochindustrialisierte Nation den Entwicklungsländern zeitlich näher als die europäischen und nordamerikanischen Staaten. Wegen der Tatsache, daß die Japaner den Industrialisierungsprozeß in einer relativ kurzen Zeit nachholen konnten, sind auch die Probleme ähnlich, die sich erstens aus dem beschleunigten Tempo der industriellen Entwicklung ergeben und die zweitens aus dem Aufeinanderprallen der ausgereiften Technik und Wirtschaft des Westens mit der eigenen technisch und wirtschaftlich rückständigen Gesellschaft erwachsen.

2. Ökonomische Gründe :

Die ökonomische Ausgangssituation Japans läßt ebenfalls dieses Land als Musterbeispiel sehr geeignet erscheinen. Japan ist an Bodenschätzen sehr arm; rund 9/10 des Landes sind zudem landwirtschaftlich ' nicht nutzbar. Daraus folgt, daß der Produktionsfaktor "Boden" der industriellen Entwicklung keinen so großen Rückhalt geben konnte, wie dies in vielen der heutigen Entwicklungsländer der Fall ist. Es liegt also nahe, die Kapitalbildung hier vor allem in der Qualität des Produktionsfaktors "Arbeit" zu suchen, d.h. im Wissen der Bevölkerung und in der Bereitwilligkeit zur wirtschaftlichen Reformierung und zum industriellen Aufschwung.

3. Wissenschaftstechnische Gründe :

Schließlich erscheint es beim gegenwärtigen Stand der Forschung und der konkreten Verhältnisse in den Entwicklungsländern noch wenig angebracht, aus Einzelfakten generelle Schlüsse zu ziehen. Die statistischen Unterlagen sind noch unzureichend, und es bleiben die Ergebnisse abzuwarten, die sich aus dem Vergleich der Pläne und der Wirklichkeit ergeben werden. Das vorhandene Material beruht zwar häufig

auf empirischer Grundlage, liefert aber immer nur Einzelergebnisse. Die Beurteilung der Frage nach dem Zusammenhang von Erziehung und industrieller Entwicklung setzt eine Zeitspanne voraus, die noch kaum abgelaufen ist, während in Japan dieser Zeitraum als Ganzes heute zu überblicken ist.

4. Kulturelle Gründe :

Durch die enge kulturelle Verflechtung Japans mit dem asiatischen Kontinent kann es vielleicht gelingen, auch die nicht-ökonomischen Fragen unserer Untersuchung ins allgemeine auszuweiten. Eine sehr weitgehende Ähnlichkeit Japans mit den Entwicklungsländern ergibt sich aus dem Umstand, daß hier wie dort die abendländische Wirtschaftsgesinnung und Technik dem eigenen Kulturkreis fremd ist. In jedem Fall war das schwierige Problem zu lösen, wie das abendländische Gedankengut mit der eigenen Kultur assimiliert werden sollte. Diese Fragen werden besonders für die neue Konzeption des Erziehungswesens bedeutsam. Die besondere japanische Kulturproblematik hat sodann für den asiatischen Kontinent in der Ausprägung religiöser und sozialer Gegebenheiten große praktische Bedeutung. Allgemein kann man sagen, daß "der Grad der Aufnahmebereitschaft ausschlaggebend ist dafür, inwieweit ein rechnerisch-wirtschaftlicher Impuls Kräfte auslösen kann, die die Anpassung an Neuerungen bewirken." Und ob die Aufnahme bestimmter Elemente eines fremden Kulturbereiches (z. B. der technischen, der Natur- und der Wirtschaftswissenschaften) "einen Beitrag zur Steigerung der Produktivität der Wirtschaft zu leisten vermag, hängt davon ab, wie der Entwicklungsanreiz aufgenommen und selbständig weiterentwickelt werden kann" (1). Daß für diese Aufgabe der Erziehung und besonders der Berufserziehung eine bedeutende Rolle zukommt, soll in der folgenden Darstellung des japanischen Erziehungswesens nachzuweisen versucht werden.

Der Problemkreis Erziehung und Wirtschaft darf freilich, wie wir im allgemeinen Teil unserer Arbeit nachzuweisen versucht haben, nicht zu eng interpretiert werden. Die berufliche Erziehung kann nur in ihrem Zusammenspiel mit der allgemeinen Erziehung, diese wiederum nur im soziologischen, politischen, geistigen und religiösen Rahmen des Volkes richtig in ihrer Bedeutung für die Kultur und die Wirtschaft verstanden werden.

(1) Jelonek, S.73

Aus diesen Gründen ist es notwendig, die wichtigsten geschichtlichen Entwicklungstendenzen zu skizzieren. Es soll deshalb zunächst kurz auf die Formen und Inhalte der Erziehung in der japanischen Frühzeit und der Feudalzeit des japanischen Mittelalters eingegangen werden. Nach der Darstellung des Erziehungswesens in der Meiji-Zeit bietet sich ein Vergleich mit der Erziehungskonzeption nach dem 2. Weltkrieg an, der die Probleme, denen sich Japan auf dem Gebiet der Erziehung in ihrem Verhältnis zur industriellen Entwicklung noch heute gegenübergestellt sieht, deutlicher sichtbar werden läßt.

A. Kurzer Überblick über das Erziehungswesen in Japan bis zur Meiji-Restauration

I. Die Frühzeit : Urshinto und ostasiatische Kultur in ihren Auswirkungen auf Formen und Inhalte der Erziehung

Die japanische Erziehung war in der Frühzeit shintoistischer Kultur "von dem Grundgedanken beherrscht, daß der japanische Mensch von Natur aus völlig gut sei und einer eigentlichen Erziehung nicht bedürfe. Die Ahnenverehrung spielte auch in Japans ältester Erziehung die Hauptrolle. Die Verehrung der kaiserlichen Ahnen - der einzigen seit Urzeiten bis heute herrschenden Dynastie - als der Ahnen der großen japanischen Gesamtfamilie ("Kotukei"), Verehrung der eigenen Familien- und Sippenahnen, der Götter, Treue gegenüber dem Lehnsherrn und Kaiser, Pietät gegenüber den Eltern, Tapferkeit und Heldentum galten als die hehrsten menschlichen Tugenden. ... Die ganze Erziehung erstrebt seit dieser ältesten Shinto-Zeit Innerlichkeit, Konzentration des Geistes, Fernhaltung von allem Schlechten" (1).

- (1) Aufhauser, Joh. Bapt.: Erziehung und Unterricht in den fernöstlichen Kulturen, in : Handbuch der Erziehungswissenschaft, V. Teil, Bd. I, Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker, München 1934, S. 136-137

Die eigentliche historische Zeit Japans beginnt mit dem 5. Jahrhundert nach Christi Geburt und ist gekennzeichnet durch eine enge Verbindung mit dem ostasiatischen Kontinent (1), insbesondere mit China, Formosa und Korea, aber auch mit Indien. Dies läßt sich vor allem anhand der Religionsgeschichte nachweisen: Denn in der Ablösung des alten Shintoismus durch den Buddhismus, die konfuzianische Lehre und den Taoismus ist der kulturelle Austausch mit dem ostasiatischen Kontinent ersichtlich.

Sehr aufschlußreich für diese Orientierung asiatischer Kultur ist ferner die Bedeutung, die die chinesische Schrift in Japan erlangte. So wurde der Gebrauch einer Schriftsprache im ersten Jahrhundert vor Christus "wahrscheinlich von Korea aus" bekannt (2). Und die fortschreitenden Kenntnisse des Chinesischen bewirkten, daß selbst Regierungserlasse in chinesischem Stil verfaßt wurden. Die ersten offiziellen japanischen Dokumente, die in chinesischer Sprache geschrieben sind, stammen aus dem 7./8. Jahrhundert n. Chr.

In dem Werk "Kodschiki" (Geschichte der Begebenheiten im Altertum), 712 n. Chr., wurden die alten geschichtlichen und mythologischen Traditionen und im "Nihongi" (Japanische Annalen), 720 n. Chr., die erste Reichsgeschichte aufgezeichnet. Aus dieser Zeit stammen auch die ersten schriftlich fixierten staatlichen und religiösen Rituale (3).

In dieser Zeit wurden auch die Klassiker der Chinesen in Japan bekannt (4). Neben den Chinesen gewannen die Koreaner großen Einfluß auf die japanische Kultur und das japanische Erziehungswesen. Im 6. Jahrhundert wurden die ersten Lehrer von Korea nach Japan herübergeholt, in deren Händen seit dieser Zeit der Unterricht an den alten Hochschulen und den Provinzialschulen lag (5). Von Korea aus wurde auch der Buddhismus nach Japan gebracht (6. Jh.) (6), wo er in einer eigentümlichen Verbindung mit der shintoistischen, ethisch indifferenten Naturreligion und der konfuzianischen

-
- (1) Trewartha, Glenn Thomas: Japan. A. Physical, Cultural and Regional Geography, 4. Aufl., Wisconsin 1947, S. 123
 - (2) Takemaye, Riotoro: Die Modernisierung des japanischen Erziehungswesens in den letzten 50 Jahren, Diss. Jena 1929, S. 1
 - (3) V. Glasenapp, Helmut: Die Nichtchristlichen Religionen: Shintoismus: Ffm., 1957, S. 269
 - (4) Takemaye, S. 1
 - (5) ebda.
 - (6) V. Glasenapp: Nichtchristl. Rel.: Buddhismus, S. 89

Moralphilosophie (1) eine große Bedeutung gewann und dem Erziehungswesen charakteristisches Gepräge gab. Die Bedeutung der buddhistischen Religion für die Erziehung erklärt sich aus der Tatsache, daß seit dieser Zeit die Pflege der Wissenschaft zum größten Teil in die Hände der Priester überging, und zwar zunächst koreanischer und chinesischer, später japanischer Geistlicher.

Als "Bahnbrecher auf pädagogischem Gebiet" wirkte um 800 Kobo Daishi. Er begründete auf buddhistisch-konfuzianischem Fundament die erste Bildungsstätte für weitere Volkskreise (Sogei Shuchi-in), die später das Urbild der Kloster- und Tempelschulen (Tera-koya) wurde, deren erzieherische Tätigkeit dann besonders in der Tokugawa-Zeit über die Kreise der Bonzen hinaus ins Volk drang (2).

Die eigenständige Ausprägung chinesischer Religion und Moralphilosophie und ihre Assimilation mit dem Urshintoisimus (3) bewirkte nun eine allmähliche Lockerung der anfangs sehr engen Beziehungen zum ostasiatischen Kontinent. Es fanden "weniger Berufungen ausländischer Gelehrter nach Japan, statt, doch studierten häufig japanische Studenten in Korea und China" (4). Der kulturelle Austausch brach also keineswegs ab; seine Lockerung bewirkte aber, daß sich die japanische Kultur nun eigenständig entfalten konnte. So schreibt auch Mori: "Die chinesische Kultur und der durch China vermittelte indische Buddhismus haben stark auf Geistesleben, Lebensweise, soziale und politische Struktur Japans eingewirkt. Aber die Übernahme fremden Kulturgutes führte nicht zur Zerstörung der japanischen Grundlagen, sondern vielmehr zu hohen, eigentümlich japanischen Kulturleistungen ..." (5).

Im Grunde ist die Kulturproblematik der japanischen Frühzeit derjenigen in der Meiji-Ära und in der heutigen Zeit ähnlich. Es ist "die Kraft, die Ener-

-
- (1) Teizo, Ota : The Formation of Thoughts of the Japanese and their Spiritual Characteristics, in: Japan, its Land, People and Culture, hrsg. von der Jap. Nat. Comm. for UNESCO, Min. of Finance, Tokyo 1958, S. 498-518
 - (2) Aufhauser, S. 137-138
 - (3) Vgl. z. B. Schinzinger : Vom Werden und Wesen der jap. Jugenderziehung, in : Internat. Zeitschrift für Erziehung, VII, 1938, S. 273
 - (4) Takemaye, S. 1
 - (5) Mori, Akira : Die Entwicklung des japanischen Erziehungswesens, in : Westermanns Pädagogische Beiträge, 5. Jg. 1953, S. 507

gie, das Wollen der japanischen Erziehung", die darauf gerichtet (sind), die übernommene Wissenschaft und Technik zu meistern und mit dem Geist der eigenen Kultur zu verbinden, nach dem Grundsatz, den schon Sugawara Michizane nach der Einführung der chinesischen Kultur aufgestellt hatte : "wa-kon, kan-sai", d.h. "Seele der Heimat und Geschicklichkeit Chinas" (1).

So finden sich bereits im japanischen Altertum Kräfte, die darauf schließen lassen, daß das Volk in seiner geistigen Haltung aufgeschlossen war gegenüber Neuerungen, Erkenntnissen anderer Völker, die man mit großem Eifer studierte und, wenn es angebracht erschien, gerne in die eigene Kultur einbezog. Wir finden also bei der Übernahme chinesischer "Geschicklichkeit" bereits einen entscheidenden Ansatzpunkt für eine pragmatische Denkweise, wie wir sie im allgemeinen Teil unserer Arbeit als wichtiges Kriterium für die wirtschaftliche Entwicklung herausgestellt haben (vgl. Kap. A IV 2, bes. S. 67-69). Diese geistige Einstellung entspricht der Arbeitswilligkeit, dem Willen zur Wirtschaft, die wir als zentrales Problem im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft angesehen haben und die eine notwendige Vorbedingung für die wirtschaftliche Entwicklung im allgemeinen, für die industrielle Entwicklung im besonderen sind. Sie steht den Vorbehalten des Gärtners in Konfutses Ziehbrunnengleichnis (vgl. S. 67-68) diametral gegenüber.

Die ausschließliche Kommunikation mit dem ostasiatischen Kulturkreis, die während des Altertums bestand und in die ersten drei Jahrhunderte des japanischen Mittelalters reichte, bestimmte wesentlich das ehtische Ziel der Erziehung. Sie ist vor allem durch die shintoistische Forderung nach Verehrung des Gott-Kaisers, der als Vater des Volkes betrachtet wurde, sowie nach Ehrerbietung aller Familienmitglieder gegenüber dem Familienoberhaupt und der Schüler gegenüber dem Lehrer gekennzeichnet. - Diese Ideologie gewann nach der Meiji-Restauration ihre pädagogische Lebendigkeit in Gestalt der Tenno-Verehrung zurück. Andere Tugenden, die bei der Erziehung eine bedeutsame Rolle spielten, waren Sparsamkeit, Fleiß, Ausdauer (2) und Haltung (3). Wie bereits aus den Erziehungsdekreten der Kaiser im 8. Jh.

(1) Schinzinger : Japanische Jugenderziehung, S. 279

(2) Trewartha, S. 124

(3) Schinzinger : Japanische Jugenderziehung, S. 276 : Die "ideale Haltung des vornehmen Menschen findet ihren deutlichsten Ausdruck im No-Spiel"; vgl. auch Suzuki, Daisetz Teitaro : Zen und die Kultur Japans, Hamburg 1958, S. 134 ff.

hervorgeht (1), war das praktische Ziel der Erziehung die Heranbildung junger Männer zum höheren Staats- und Kriegsdienst. Dieser und damit auch die Erziehung war ein Privileg, aber auch eine Pflicht der obersten Klassen (2). Die Schüler wurden zunächst neun Jahre lang in Provinzschulen erzogen und besuchten anschließend die Universität. Das Studium erstreckte sich hauptsächlich auf die Beschäftigung mit klassischen und historischen Werken (3), auf Philosophie, Literatur, chinesischen Stil, chinesische Geschichte, Musik, Kalligraphie und Etikette (4).

Wenn auch im Erziehungswesen des japanischen Altertums die Bildung ein Privileg der gehobenen Schichten war und wenn auch das Ziel der Erziehung nicht auf wirtschaftliche, sondern auf Tätigkeit im Dienste des Staates ausgerichtet war, so sind doch bereits hier Ansatzpunkte erkennbar, die darauf schließen lassen, daß in der späteren Entwicklung das Bildungswesen auf zwei Tatsachen aufbauen konnte : auf den Tugenden des Fleißes, der Ausdauer und Geduld (also m. a. W. auf dem grundsätzlichen Willen, die Aufgaben des praktischen Lebens zu meistern) und auf der Aufgeschlossenheit gegenüber den Erkenntnissen und Forschungsergebnissen, die andere Völker erzielt haben. Denn gerade China konnte ja in jener Zeit auf eine Entwicklung zurückblicken, die nicht nur kulturelle Höchstleistungen in den Geisteswissenschaften, sondern auch solche in den Naturwissenschaften und der Technik hervorgebracht hatte.

(1) Aufhauser, S. 137

(2) Takemaye, S. 1; Roggendorf, J.: Art. "Japan" im Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1953, Bd. II, Sp. 804 : "Das chinesische Prinzip der allgemeinen Volksbildung und der Heranbildung einer im Examenswettbewerb ausgesuchten Elite konnte sich also in Japan wegen der soziologischen Struktur (Erbadel) nicht durchsetzen."

(3) Takemaye, S. 2

(4) Schneider : Die Triebkräfte der Pädagogik der Völker, Salzburg 1947, S. 335

II. Das Mittelalter : Die Politik des Shogunats und die feudale Gesellschaftsordnung in ihren Auswirkungen auf die Erziehung

1. Die Erziehung des Ritteradels

Nach dem Übergang zum feudalen Mittelalter mit dem Erstarken des Ritteradals (Samurai) im 12. Jahrhundert wurde das Schwergewicht von der religiösen und schöngeistigen Erziehung auf diejenige des Kriegerstandes verlagert. "Damit ist auch das Kriegerethos mehr und mehr zum Maß alles moralischen Handelns geworden", gegen die sich das "Bürgerethos" noch nicht durchsetzen konnte. "Der Geist der Tera koyu (der Tempelschule) war nicht von asketischer Mönchsmoral, sondern vom Weg des Kriegers ("Bushido") ... beherrscht." (1) Die Erziehung der Samurai und ihre Ziele (2) der "Ehre" (d.h. so zu leben, daß man von den Mitmenschen geachtet wird und man selbst sich achten kann) und der "Haltung" (als äußerem Ausdruck einer geistig und sittlich gebildeten Persönlichkeit) hat das japanische Erziehungswesen während des ganzen Mittelalters bestimmt und übt noch heute großen Einfluß auf die Bildung des Japaners aus (3).

2. Der Einfluß europäischer Renaissance auf das Erziehungswesen

Seit dem 16. Jahrhundert, als die Japaner mit den Europäern in Verbindung kamen, erhielten Kunst und Wissenschaft neue Impulse. Und zwar vor allem durch den Jesuitenorden, der seit 1549 durch den Pater Franz Xaver in Japan Fuß faßte und großen Einfluß auf die japanische Kultur und Erziehung gewann, weil die Jesuiten selbst die japanische Kultur sehr hoch schätzten (4). Zwar wurden "besondere Vorkehrungen für eine allgemeine Volks-

- (1) Schinzinger : Japanische Jugenderziehung, S. 275; vgl. auch Hax : Japan, a. a. O., S. 598; Takata, Yasuma : Kulturelle und geistige Voraussetzungen für Japans Aufstieg, in: WWA, Bd. 46, 1937 (II), S. 11
- (2) Schinzinger : Jap. Jugenderziehung, S. 275-277
- (3) Vgl. Suzuki, Daisetz Teitaro : Zen und die Kultur Japans, Kap. : Zen und der Samurai, S. 25-27
- (4) Mori, Akira : Das jap. Erziehungswesen im Rahmen der politischen, sozialen und geistigen Entwicklung Japans, in : Int. Jahrbuch für Geschichtsunterricht, 1954, S. 60

erziehung ... noch nicht getroffen; dagegen waren überall im Lande Privatschulen entstanden, wo für ein geringes Schulgeld Unterricht in den Elementarfächern (Moral, Geographie, Geschichte) erteilt wurde" (1).

Wir haben im allgemeinen Teil unserer Arbeit darauf hingewiesen, wie wichtig es für die Einflüsse auf das Erziehungswesen ist, daß am Anfang eines geistigen Austauschs die Hochachtung vor dem fremden Kulturgut steht (vgl. S. 94). Nur auf diese Weise wird der Boden vorbereitet für die Aufnahme von Bildungsgütern aus anderen Kulturen. Diese Tatsache war bereits für die Verbindung Japans im Mittelalter mit dem Gedankengut europäischer Renaissance charakteristisch. Daß bei der Entwicklungshilfe heute diese Frage häufig übersehen wird, scheint ein großer psychologischer Fehler zu sein.

Die erste Begegnung japanischer und europäischer Kultur (wenn man von der Kenntnis Japans über die klassische griechische Kultur absieht, die im Altertum über den Orient nach Ostasien gedungen war), ist darüber hinaus für das Erziehungswesen von grundsätzlicher Bedeutung wegen der Tatsache, daß der Einfluß europäischer Renaissance die feudale Bindung des japanischen Volkes durch eine geistige Emanzipation des Individuums zu lockern begann. Damit wurden die ersten Grundlagen für eine individualistische und - im ökonomischen Bereich - kapitalistische Geisteshaltung geschaffen.

Aus dieser Begegnung resultiert aber auch bereits der fundamentale Konflikt, der später in der Meiji-Ära erneut auftauchte und auch heute noch besteht und den Schinzinger wie folgt interpretiert :

"Auf der einen Seite die unbedingte Einordnung des Individuums in die objektiven Bindungen der Gemeinschaft, auf konfuzianischer Grundlage, mit dem Hintergrunde der buddhistischen Lehre von der Nichtigkeit aller gesonderten Teilexistenz und der aus dieser Einsicht strömenden Sehnsucht nach völliger Auslöschung des Individuellen. Auf der anderen Seite die unbedingte sittliche Freiheit der Person als Vernunftwesen und Träger des Sittengesetzes (Kant), mit dem Hintergrund der christlichen Lehre von dem unendlichen Wert der Einzelseele und dem seit der Renaissance mit diesem Wertbewußtsein verbundenen Machtwillen der schöpferischen Persönlichkeit" (2).

Der Kontakt mit der abendländischen Kultur wurde indessen bald wieder unterbrochen, denn "die Shogunats-Regierung sah im Christentum und in der

(1) Takemaye, S.2

(2) Schinzinger : Japanische Jugenderziehung, S.278

gleichzeitig spürbaren europäischen Expansion nach Ostasien eine geistige und politische Bedrohung der japanischen Selbständigkeit" (1). In der Periode der Landesabschließung, die vom Beginn des 17. Jahrhunderts bis zum gewaltsamen Eindringen des amerikanischen Admirals Perry (1853) dauerte, also die gesamte Zeit des Tokugawa-Shogunats umfaßte, konzentrierte sich die Erziehungstätigkeit wieder auf die eigenständige japanische Kultur. Als Hauptzweck der Erziehung sah man die moralische Besserung des Volkes im Sinne konfuzianischer Lehre an (2). Man muß sich aber vergegenwärtigen, daß selbst in der Isolation Japans während der Tokugawa-Zeit der Einfluß westlicher Kultur (über die holländische Handelsniederlassung in Nagasaki) nicht völlig ausgelöscht war (3). - Diese Tatsache ist wichtig, wenn man die in der Meiji-Zeit erfolgte Rezeption abendländischen Geistes auf kulturellem und wirtschaftlich-technischem Gebiet richtig verstehen will. Der Boden dafür war aus den oben erwähnten Gründen bereits vorbereitet.

3. Ansätze zu einer Volkserziehung

Bisher wurde nur ein Überblick über die Erziehung der obersten Kasten und ihre kulturellen Hintergründe gegeben. Für das Verständnis des soziologischen und ökonomischen Wandels seit der Meiji-Restauration (nämlich vom Feudalstaat zur modernen industriellen Gesellschaft) ist es wichtig, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, welche Grundlagen im japanischen Mittelalter auf dem Gebiet der allgemeinen und der Berufserziehung des Volkes für den nach der Meiji-Restauration eingeleiteten Industrialisierungsprozeß gelegt wurden.

(1) Mori : Entwicklung des japanischen Erziehungswesens, S. 507

(2) Takemaye, S. 2

(3) Siehe z.B. Allen, G.C.: A Short Economic History of Modern Japan, London 1946, S. 18-19 : Kobata, Atsushi : Geschichte Japans, o. Ort und Jahr, S. 21-22. Kobata weist neben dem holländischen Einfluß besonders auf den deutschen Einfluß durch die Lehrtätigkeit des Arztes Franz v. Siebold hin, der seine Schüler mit den europäischen Naturwissenschaften bekannt machte. Die Tätigkeit v. Siebolds in Japan fällt in die Zeit von 1823-1827.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß es ein organisiertes Schulwesen für die allgemeine Unterweisung des Volkes im Mittelalter nicht gab (1), daß aber von privater Seite hauptsächlich über die verschiedenen buddhistischen-shintoistischen Sekten immer wieder Bestrebungen zur Hebung der allgemeinen Volksbildung festzustellen waren. Ähnlich lagen die Probleme im Bereich der beruflichen Erziehung. Aus dem Fehlen institutioneller Bildungseinrichtungen darf deshalb nicht auf eine generelle Unwissenheit der breiten Masse des japanischen Volkes geschlossen werden. Gerade im Bereich fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten trifft das keineswegs zu (2).

Wie auf den Gebieten der Religion, der Sprache und der Künste, so verdankt Japan auch viele seiner Kenntnisse im handwerklichen und agrarischen Sektor dem kulturellen Austausch mit dem ostasiatischen Festland (3). In der Landwirtschaft und in der Fischerei wurden die Kenntnisse über Generationen vom Vater auf die Söhne überliefert. Ob die gegen Ende der Tokugawa-Zeit sich bildenden zahlreichen bäuerlichen Vereinigungen zur gegenseitigen Hilfe, die Allen (4) erwähnt, auch Erziehungsfunktionen übernahmen, wird nicht ausdrücklich betont. In der Literatur über die Tätigkeit des japanischen Volkes in Landwirtschaft und Fischerei - als den beiden Sektoren, die bis zur Meiji-Restauration den überwiegenden Teil der Bevölkerung umschlossen - wird jedenfalls die Meinung vertreten, daß die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten der japanischen Bauern und Fischer nicht unbedeutend waren. Dies wird besonders durch die Tatsache unterstrichen, daß die bäuerliche Familie häufig den Ackerbau mit handwerklichen Tätigkeiten der verschiedensten Art verband, und zwar nicht nur zur Deckung des eigenen Bedarfs, sondern daß sie auch im Auftrag von Händlern für den Markt produzierte (5). Daß die Küstenbevölkerung sowohl in der Landwirtschaft als auch in der Fischerei tätig war (6) und in den beiden Bereichen die nötigen Fertigkeiten besaß, versteht sich deshalb beinahe von selbst.

Der dritte große wirtschaftliche Bereich, in dem schon früh die Geschicklichkeit und die Kenntnisse ein hohes Niveau erreichten, war das Handwerk.

(1) Vgl. auch Aufhauser, S. 137

(2) Ich stütze mich im folgenden hauptsächlich auf die Ausführungen bei Allen; A Short Economic History of Japan, 1867-1937, London 1946

(3) Trewartha, S. 123; Okada, Yuzuru, Japanese Handicrafts 2. Aufl., Tokyo 1959, S. 22

(4) Allen: History, S. 11

(5) ebda., S. 12

(6) ebda., S. 12

So berichtet Allen von den spezialisierten Handwerken in den Jokamachi (den Sitzen der Daimyo), in der alten Hauptstadt des Landes, Kioto, in Edo, der Residenz des Shoguns, und in Osaka (1). Die Handwerker dieser Städte verstanden nicht nur ihr eigentliches Handwerk (Produktion von Kleidung, Möbeln, Porzellan, Metallwaren und Waffen), sondern ihre Produkte zeichneten sich durch einen hohen künstlerischen Wert aus (2). "Die Pflege der besonderen 'Handwerksgesinnung', das Ethos des schaffenden Mannes spielt bei den Handwerkern eine wichtige Rolle; durch seine solide, redliche Art rechtfertigt er eine Überordnung über den Stand der klugen Kaufleute" (3).

Schinzinger warnt auch davor, die allgemeine kulturelle Bedeutung des Handwerkerstandes für die Erziehung zu unterschätzen. "Besonders in Osaka ... zeigen sich schöne Anzeichen einer bürgerlichen Kultur, und daß die Bürger (4) der Stadt auch die Erziehung für eine ernste und heilige Pflicht gehalten haben, beweist die Errichtung einer besonderen Bürgerschule ("Kaitoku-do"), 'Pflegestätte der Tugend'. Diese Schule hat sich aus alter Zeit bis heute erhalten und spielt in der Erziehung der Bürger im Geiste der altchinesischen und altjapanischen Kultur heute noch eine wichtige Rolle" (5). Von großem Einfluß auf die künstlerischen Fertigkeiten im Lande waren die Kunstschulen, die in ihrer engen Verbindung mit dem Handwerk das hohe Niveau des japanischen Handwerks prägten (6).

Die Tatsache, daß im mittelalterlichen Japan der Stand des Handwerkers höher eingestuft wurde als der des Händlers, ist soziologisch sehr interessant. Sie gibt einen Hinweis darauf, daß die Produktion für wichtiger, ehrbarer angesehen wurde als die Distribution. In dieser Hinsicht unterscheidet sich Japan sehr stark z. B. von Indien, wo der Händler meist größeres Ansehen genießt als der Handwerker. Von hier aus wird verständlich, daß in Japan in dem später einsetzenden industriellen Zeitalter die Berufe, die in die Produktion fallen - auch die vorwiegend manuellen Tätigkeiten -

(1) Allen, S. 13

(2) Naoteru, Uyeno (ed.): Japanese Arts and Crafts in the Meiji-Era, siehe insbesondere Part III; Taiji, Maeda: Meiji-Crafts, Tokyo 1958, S. 109-120; Schinzinger: Jap. Jugenderziehung, S. 274-275

(3) Schinzinger: Jap. Jugenderziehung, S. 275

(4) Unter dem Bürgerstand versteht Schinzinger den Stand der Handwerker und Händler

(5) Schinzinger, ebd. a.

(6) Okada, S. 4-5

mit weniger sozialen Ressentiments belastet sind als in vielen der heutigen Entwicklungsländer.

Wie im mittelalterlichen Deutschland, so war auch im feudalen Japan das Handwerk in Zünften organisiert, die neben der Preis-, Produktions- und Verkaufslenkung die Ausbildung der Lehrlinge regelten (1), ebenso wie die Gilden auf dem Gebiet des Handels. Die in der Tokugawa-Periode sich entwickelnden Verlagsproduktionen und Manufakturen (besonders für die Produktion von Seiden- und Baumwolltextilien, Papier, Matten, Laternen usw.)(2) konnten deshalb auf den im Lande bereits vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig anzumerken, daß die Erziehung - und gerade die berufliche Erziehung - nicht zu eng gefaßt werden darf. Obwohl es im mittelalterlichen Japan an Schulen und anderen festen Institutionen für die Berufserziehung weithin fehlte (denn "Schulen" wie die oben genannten fanden sich natürlich nur in den Kulturzentren), so zeigt doch die Wirtschaftsgeschichte, daß die in der Familie und im Handwerksbetrieb vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten, wenn sie auch vielleicht einer institutionellen Berufserziehung nicht ebenbürtig waren, so doch auch nicht unterschätzt werden dürfen.

Daß auch die vorindustrielle Produktion auf eine institutionelle Berufserziehung verzichten konnte, daß sie trotzdem eine relativ hohe Produktivität der menschlichen Arbeitskraft entwickelte, läßt sich aus zwei Gründen erklären: einmal kam sowohl dem Verlags- als auch dem Manufaktursystem die bereits im Handwerk ausgeprägte Spezialisierung zugute; zum anderen konnte die Manufaktur auf den Kenntnissen und Fertigkeiten des Handwerks solange mit Gewinn aufbauen, wie ihre Produktion sich nicht wesentlich von der des Handwerks unterschied. Dies war vor allem bei der Textilfabrikation - als dem wichtigsten Gewerbe der vorindustriellen und der ersten Industrialisierungsphase Japans - der Fall.

Grundsätzlich kann man sagen, daß eine Wirtschaft solange auf eine institutionelle Berufserziehung verzichten kann, wie Produkte und Produktionsweise traditional und im wesentlichen unverändert bleiben. Das läßt sich am Beispiel des mittelalterlichen Japan (wie im übrigen auch am Beispiel Deutschlands im Mittelalter) leicht nachweisen.

(1) Allen, S. 13, und Schinzinger : Jap. Jugenderziehung, S. 274-275

(2) Allen, S. 13; Richards, Felicitas : Die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens in Japan, in : DBFS, Bd. 48, 1952, S. 999-1000

Wie wichtig Familie und Betrieb als Träger der Erziehung sind, haben wir im allgemeinen Teil (vgl. Kap. B II, 2, S. 100-110) dargelegt. Der Staat kann die neuen Aufgaben, die ihm in der industriellen Entwicklung neu gestellt werden, umso besser bewältigen, je stärker Familie und Betrieb eine Erziehung zu Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit gefördert haben. Gerade weil dem Staat bei der tiefgreifenden Umschichtung, besonders durch die "importierten" neuen Industrien, in der Erziehung völlig neue Aufgaben gestellt werden, ist es ratsam, die traditionellen Träger der Erziehung soweit wie möglich in die neue Bildungskonzeption einzubeziehen. Dies ist am ehesten möglich, wenn man dem oben beschriebenen Substitutionsprinzip folgt (1). Die japanische Wirtschaft in der Meiji-Zeit liefert dazu in ihrer dualistischen Struktur ein typisches Beispiel, auf das im folgenden noch eingegangen wird.

B. Das Erziehungswesen seit der Meiji-Restauration bis zum zweiten Weltkrieg

Mit der sog. Meiji-Restauration - der Rückgabe der faktischen Staatsgewalt von Shogun an den Tenno im Jahre 1868 - vollzog sich für Japan der Umbruch vom feudalen Mittelalter zur Neuzeit. Dies bedeutete einen tiefgreifenden Wandel: 1) im soziologischen Bereich: Übergang von der feudal gebundenen mittelalterlichen Gesellschaft zur individualistischen industriellen Gesellschaft; 2) auf wirtschaftlichem Gebiet: Verlagerung des Schwergewichts vom "primären" Sektor der Volkswirtschaft auf den "sekundären" Sektor; 3) auf kulturellem Gebiet: Übergang von einer nahezu "geschlossenen" Kultur zu einer Kultur, die weite Bereiche abendländischen Geistes mit asiatischem, typisch japanischem Denken zu assimilieren suchte.

(1) siehe S. 84-85 des allgemeinen Teils

Alle drei Bereiche sind für die Erziehung von großer Bedeutung. Freilich verlagert sich je nachdem, ob man die allgemeine oder die Berufserziehung in den Vordergrund der Betrachtung stellt, das Schwergewicht.

Grundsätzlich aber müssen bei einer Analyse des allgemeinen Bildungswesens auch die ökonomischen Wandlungen mit berücksichtigt werden, wie umgekehrt die Probleme der Berufserziehung nicht von dem kulturellen Hintergrund der Restauration abgelöst erörtert werden können. Die Probleme der Umschichtung in der Gesellschafts- und der politischen Struktur verdienen schließlich sowohl im allgemeinen als auch im Berufsbildungswesen besondere Aufmerksamkeit.

Die Umschichtung im soziologischen Bereich, die sich zwangsläufig im Prozeß der Industrialisierung einstellt, wirft vor allem die Frage nach der Neugestaltung der Sozialstruktur der Berufe im Zusammenhang mit der sozialen Mobilität auf (vgl. Kap. A IV 1, S. 61-65 und S. 97-98). Wir müssen also fragen, inwieweit das japanische Erziehungswesen hierzu einen positiven Beitrag geleistet hat.

Die Probleme, die sich aus der Verlagerung des Schwergewichts von primären Sektor der Volkswirtschaft auf den sekundären Sektor und aus dem Strukturwandel der einzelnen Betriebe ergeben (vgl. Kap. B I, 1 und 2), wurden im allgemeinen Teil der Untersuchung bereits kurz umrissen. Es ist nun interessant zu erfahren, ob das japanische Erziehungswesen diese wirtschaftliche Umschichtung begünstigt hat.

Der Übergang von der "geschlossenen" japanischen Kultur zur Kultur des westlich geprägten Industriezeitalters hat uns bereits mehrfach beschäftigt. Im allgemeinen Teil wurde darauf hingewiesen, wie wichtig die kulturelle Kontinuität im Umbruch von der traditionellen zur industriellen Gesellschaftsform ist (vgl. Kap. A IV). Dort sind wir vor allem der Frage nach der Vereinbarkeit religiöser Überzeugungen mit einem dem wirtschaftlichen Fortschritt zugewandten Geist nachgegangen. Waren nun die ethisch-religiösen Fundamente Japans ein guter Boden für die Erziehung zu einer industriefreundlichen Haltung? Wir wollen uns dieser Frage zuerst zuwenden. Die kulturelle Auseinandersetzung ist zwar kein ökonomisches Phänomen, sie ist aber in ihren Auswirkungen auf das Erziehungswesen eine ökonomisch bedeutsame Größe, nach Domar eine entscheidende "precondition of economic growth."

I. Die japanische Kulturtradition in der Auseinandersetzung mit dem abendländischen Geist

1. Die Behauptung japanischer Kultur und ihre Bedeutung für das Ziel der Erziehung

In den Darstellungen japanischer Wissenschaftler über die Erziehung nach der Meiji-Restauration wird das Schwergewicht der Betrachtung auf den Einfluß abendländischer Kultur gelegt (1), die nach der mehr als 200 Jahre anhaltenden Abschließungspolitik der Tokugawa-Shogune das Sonnenursprungsland überflutete. Das ist vom japanischen Standpunkt aus verständlich, denn die Japaner setzen den Einfluß ihrer eigenen Kultur in der Epoche der Reformbewegungen auf allen Gebieten des Lebens und damit auch im Erziehungswesen als bekannt voraus.

Für den Angehörigen eines fremden Kulturkreises ist es indessen von entscheidender Bedeutung, zunächst die wichtigsten Merkmale japanischen Geistes in der Auseinandersetzung mit der westlichen Kultur im Erziehungswesen herauszustellen, um zu zeigen, in welchem Maße sich die japanische Kulturtradition in dieser Auseinandersetzung behaupten konnte, damit man nicht der Gefahr erliegt, den westlichen Einfluß zu überschätzen.

Die konfuzianische Sittenlehre und der Shintoismus waren bereits in der Frühzeit und im Mittelalter, besonders in der Tokuwaga-Ära von großer Bedeutung. In der Ära des Tenno Meiji rückten sie in den Mittelpunkt der japanischen Pädagogik (2). In politischer Hinsicht freilich blieb die religiöse Kontinuität der staatlichen Rituale nicht gewahrt. Denn an die Stelle des Shoguns und der Daimyos, denen unbedingter Gehorsam zu leisten war, trat nun wieder der Tenno (3), und die Ideologie der Tennoverehrung wurde unterstrichen durch die Rezeption des alten japanischen Shintoismus (4). Dagegen wurde die Sozialstruktur trotz der Einführung demokratischer Prinzipien in

-
- (1) Siehe z. B. die Arbeiten von Mori, Takemaye und Morito
 - (2) Anderson, Ronald S.: Japan, Three Epochs of Modern Education, Washington 1959, S. 2-3
 - (3) Anderson, S. 3 : "Loyalty which in feudal times had been to the immediate lord, was transferred through the instrumentality of the schools to the person of the Emperor."
 - (4) Teizo, Ota, S. 500 und S. 505-506

der ersten Phase der Modernisierung Japans (dem Aufbau einer konstitutionellen Monarchie) noch kaum verändert. Das konfuzianische Konzept der Sozialordnung (im Sinne der Über- und Unterordnung) wurde in seinen Grundlagen beibehalten (1). Deshalb schreibt auch Borton, daß die Meiji-Restauration nicht mit der französischen Revolution zu vergleichen ist (2). Sie war eher zu charakterisieren als eine "Revolution von oben".

Daraus kann man schließen, daß sich das oberste Ziel der Erziehung - nämlich die Vermittlung der den Menschen bildenden ethischen Werte - durch den Einbruch des neuen Industriezeitalters gar nicht so grundlegend gewandelt hat, wie man zunächst annehmen möchte (3). Auch wenn Anderson schreibt, daß nach der Öffnung Japans für die westliche Kultur der Konfuzianismus vorübergehend in den Hintergrund gedrängt wurde (4), so ist damit nicht bewiesen, daß die konfuzianische Geisteshaltung selbst aufgegeben worden wäre. Denn ein wesentliches Merkmal konfuzianischer Lehre - besonders in japanischer Prägung (5) - ist ihr Positivismus (6). Die Religion verbietet nach japanischer Interpretation der Weisheit Konfutses keineswegs die Aufgeschlossenheit der Menschen gegenüber den praktischen Forderungen des Lebens. Und eine solche praktische Forderung ersten Ranges war es, den Wunsch Japans nach Industrialisierung und Modernisierung des Lebens durch die Übernahme der westlichen industriellen Techniken, der angewandten Wissenschaften und der westlichen Philosophie mit pädagogischen Maßnahmen zu unterstützen.

- (1) Borton, Hugh : *Japan's Modern Century*, New York 1955, S. 174; Kraus, Johannes B.: Wirtschaftsgesinnung und völkisch-politische Grundbedingungen als Voraussetzungen des japanischen Industrialisierungsprozesses, in : WWA, 46, 1937 (II), S. 49-55
- (2) Borton, S. 72
- (3) Vgl. z. B. die Ausführungen bei Takemaye, S. 78-82; Yanaga, Chitoshi : *Japan in the Meiji-Restauration*, in : *The Yearbook of Education*, London 1954, S. 232-233
- (4) Anderson, S. 3
- (5) Nach dem Bericht Fairbanks u. a. über diese Frage der Kulturrezeption, die auf dem Internationalen Historikerkongress in Rom (1955) diskutiert wurde, liegt hierin ein wichtiger Impuls für die Aufnahmebereitschaft Japans für westliche Wissenschaft und Technik. Fairbank, John K. et. al.: *The Influence of Modern Western Science and Technology on Japan and China* in : *Explorations in Entrepreneurial History*, Vol. VII, 1955, S. 196
- (6) Yutang, Lin : *Laotse*, Frankfurt(Main) - Hamburg 1956, S. 12; Jap. Nat. Comm. for UNESCO (Hrsg.): *History of Industrial Education in Japan, 1868 - 1900*, Tokyo 1959, S. 3

Zur Klärung der schwierigen Frage, wie die Japaner in der wohl bedeutendsten Reformbewegung ihrer Geschichte die geradezu hektische Aufnahmebereitschaft auf allen Wissensgebieten westlicher Kultur, Wirtschaft und Technik mit einem Beharren in der eigenen Tradition zu verbinden suchten, ist vielleicht eine Analyse der japanischen Metaphysik und Ethik aufschlußreich.

Unterscheidet man in der eigentümlichen japanischen säkularen Interpretation der Lehren Konfutses 1) die Religionsphilosophie in ihrer Eigenschaft als Soziallehre, als Auffassung von der sozialen Haltung des Menschen und seiner Stellung in der Gemeinschaft, und 2) die Religionsphilosophie als humanistische Weltanschauung, so tritt die Kulturproblematik der Meiji-Zeit, die auch heute noch nicht zu einer endgültigen Klärung gelangt ist, deutlicher hervor.

Betrachtet man die diesen Lehren zugrundeliegenden Sozialordnungen, so ist freilich der Gegensatz zwischen individualistischer Grundhaltung des abendländischen Menschen in der industriellen Gesellschaft und der sozialen Gebundenheit der japanischen Menschen in der Gemeinschaft der Sippe, des Standes und des Volkes noch immer ein wichtiges politisches, wirtschaftliches und soziologisches Problem. In dieser Hinsicht sind die Japaner der abendländischen Denkungsweise nur sehr langsam gefolgt (1). Denn nach japanischer Ethik "führt der Weg (der Erziehung) nicht über ein abstraktes Sollen zur freien Persönlichkeit, sondern über die nahen menschlichen Bindungen zur völligen Unterwerfung und Einordnung unter dieselben. Das Sittliche lebt also nicht so sehr als Gesinnung des Subjekts, vielmehr als überlieferte soziale Funktion . . ." (2).

Interpretiert man aber die japanische Religiosität von der humanistischen Seite, so hat jene in der Tat den Eintritt westlicher Industriekultur begünstigt. Denn die gesamte japanische Metaphysik und Ethik ist in hohem Grade pragmatischer und laizistischer Natur (3). Dies läßt sich auch anhand der Tatsache nachweisen, daß zu allen Zeiten die vorwiegend positivistische Lehre des Konfuzius (4) für das tägliche Leben des Japaners eine größere Bedeutung hatte als die mystische Schau Laotse und Tschuangtse (5).

(1) Vgl. Takemaye, S. 80 und S. 82

(2) Schinzinger : Jap. Jugenderziehung, S. 274

(3) Vgl. z. B. Roggendorf, a. a. O., Sp. 805

(4) Yutang, Lin (Hrsg.) : Laotse, S. 12

(5) ebda., vgl. auch Teizo, Ota, S. 502. Teizo weist aber auf den großen Einfluß Laotse und Tschuangtse auf alle Bereiche künstlerischen Schaffens hin.

Noch ein zweiter Gesichtspunkt erscheint in diesem Zusammenhang wichtig, wenn man die in der Meiji-Ära sich entfaltende ungeheure Aufnahmebereitschaft des japanischen Volkes für westliche Kultur verstehen will: es ist das "Einheitsprinzip der östlichen Metaphysik", das keine Hemmungen kennt, das für westliches Denken Unvereinbare dennoch zu vereinigen (1). Es ist mit anderen Worten die Einstellung des "Sowohl-Als-Auch" der ostasiatischen Kultur, die unserem abendländischen "Entweder-Oder" gegenübersteht (2) und die eine Kultursynthese ermöglichte, wie sie sich seit der Meiji-Restauration durch die Übernahme abendländischen Bildungsgutes anbahnte.

Vergleicht man die beiden oben getrennt untersuchten Gesichtspunkte konfuzianischer Lehre (nämlich den soziologischen und den humanistischen) mit Lin Yutangs Interpretation des Problems der Kultursynthese, so stößt man auf ein Paradoxon, das wiederum charakteristisch für die kulturelle, soziologische und wirtschaftliche Situation Japans seit der Zeit der großen Reformbewegungen ist: Denn Lin Yutang bezeichnet das System westlicher Weltanschauung als den schärfsten Konkurrenten des Konfuzianismus, vertritt aber die Ansicht, daß dieser als politisches System (d.h. als Grundlage der bisherigen Sozialordnung) "durch die Entwicklung der modernen Staats- und Wirtschaftswissenschaften außer Kraft gesetzt werden" wird, während er als "System einer humanistischen Kultur sich wird behaupten können" (3).

Es zeigt sich nämlich, daß sich im soziologischen Bereich, der sich der Rezeption westlicher Wirtschaft und Technik zunächst als Hemmnis entgegenstellte, eine Annäherung an die westliche moderne Industriegesellschaft anbahnt, während die humanistische Weltanschauung, die der Rezeption die ersten entscheidenden Impulse gab, schließlich ihre asiatische Grundkonzeption bewahren wird.

Wir sind im allgemeinen Teil zu dem Ergebnis gekommen, daß die soziologischen Hemmnisse (vor allem das Problem der sozialen Mobilität) nicht überschätzt werden dürfe und in starkem Maße eine Frage der Zeit sei (vgl. S. 61-65). Die Entwicklung des Industrialismus in Japan scheint diese These zu bestätigen. Die Frage nach der kulturellen Kontinuität erweist sich dagegen als äußerst vielschichtig.

(1) Schinzinger: Kulturproblematik, S. 613

(2) ebenda, S. 611

(3) Yutang, Lin (Hrsg.): Konfuzius, Frankfurt (Main) - Hamburg 1957, S. 10

2. Der Einfluß westlicher Kultur auf die Reform des Erziehungswesens

Wie schwierig es ist, die Frage nach Art und Umfang der Rezeption westlicher Technik und Kultur in Japan zur Meiji-Zeit zu beantworten, zeigen die recht unterschiedlichen Stellungnahmen zu diesem Problem in der Literatur.

So rechnet Friedrich Schneider die japanische Aufnahme westlicher Kultur als gestaltendem Faktor des japanischen Erziehungswesens zu den in der Pädagogik nicht allzu häufigen Fällen der "mechanischen ... en-bloc-Übernahme", der "sklavischen Nachahmung", dem "reinen Import" fremder Ideen, zu einer Methode also, die "in der Regel ohne Rücksicht darauf angewandt (wird), ob die Struktur der eigenen Volksart angemessen ist" (1). Er fügt aber hinzu, daß diese Art der Rezeption Japan im Gegensatz zu anderen Ländern (Beispiel : Afghanistan) nicht geschadet hat (2). Das aber heißt mit anderen Worten, daß es Japan gelungen ist, eine Assimilation in den ideellen und materiellen Grundlagen des Erziehungswesens zu erreichen. Dabei stützt sich Schneider auf die Formulierung Sprangers, Japan sei das "klassische Land der Kulturrezeption" (3).

Von einer anderen Seite nähert sich Borton dem Problem. Er sucht nach einem Auswahlkriterium für Art und Umfang der Rezeption fremden Kulturgutes. Dabei geht er von der Differenzierung der Kultur (i. w. S.) in Kultur (i. e. S.) und Zivilisation aus und kommt zu dem Ergebnis, daß die gebildete Schicht die Aufnahme westlicher Zivilisation, Technik und angewandter Wissenschaften mit dem Bewahren des eigenen Kulturgutes zu verbinden suchte (4).

Diese saubere Trennung abendländischer Technik und Ökonomie von den Inhalten der eigenen Kultur mag zwar als grobe Orientierung nützlich sein; sie entspricht auch dem bereits zitierten alten japanischen Motto : wa-kon, kan-sai (d. h. "Seele der Heimat, Geschicklichkeit Chinas", vgl. S. 135) (5).

-
- (1) Schneider : Triebkräfte der Pädagogik der Völker, S. 334
 - (2) ebenda, S. 336
 - (3) Spranger, Eduard : Probleme der Kulturmorphologie, nach K. Kanokogi : Der Geist Japans, Leipzig, 1930, Vorrede und S. 176, zit. nach Schneider, a. a. O., S. 337
 - (4) Borton : Japan's Modern Century, S. 170-171
 - (5) Schinzinger : Jap. Jugenderziehung, S. 279; Hiratsuka, Mansunori und Bunkichi Iwahachi : Progressivism as the Basic Factor in the Curriculum of Japanese Schools, in : The Yearbook of Education, 1953, S. 532

Andererseits ist schon die theoretische Trennung von Kultur und Zivilisation sehr fragwürdig, wenn nicht sogar gefährlich, weil man dann vielleicht die Interdependenzen zwischen den Techniken der Modernisierung und deren - normativen - Zielen, im konkreten Fall : den Zusammenhang zwischen den Mitteln der Modernisierung der Wirtschaft und Gesellschaft und dem Ziel der Erziehung übersieht. So vertritt auch Fairbank die Ansicht, daß man zwar zwischen den Methoden und Techniken einerseits und den sie bestimmenden Zielen andererseits im Frühstadium der Rezeption und bei kurzfristiger Betrachtungsweise unterscheiden könne, daß aber im Verlaufe des Anpassungsprozesses eine Unterscheidung immer schwieriger werde (1).

Ähnlich wie in der ersten Phase der Industrialisierung Japans scheint heute die Problematik in vielen Entwicklungsländern zu sein, auf die wir oben hingewiesen haben (vgl. S. 94-95).

Gemäß der historischen Entwicklung kann man in der Ära Meiji drei Epochen unterscheiden, in denen die jeweils vorherrschende Staats- und Gesellschaftslehre und die wirtschaftlichen Prinzipien sehr aufschlußreich für die Bedeutung der verschiedenen pädagogisch-philosophischen Strömungen sind : 1) die Periode freiheitlicher, demokratischer Gesinnung im Sinne der Ideen der französischen Revolution und des englischen Liberalismus und Utilitarismus (1868 - etwa 1873); 2) die demokratische Periode nord-amerikanischer Prägung (um 1873 - 1880); 3) die nationalistische Periode im Stil der preußischen aufgeklärten Monarchie und des merkantilistischen Wirtschaftssystems (um 1878 bis in das 20. Jahrhundert).

a) Die Periode des französischen und des englischen Einflusses

In den ersten Jahren nach der Meiji-Restauration führte Japan "das französische Armee-, Erziehungs- und Rechtssystem" (2) ein. Die japanischen Intellektuellen studierten in dieser Zeit die Schriften der französischen Aufklärungsphilosophie, um sich die philosophischen Grundlagen für die Prägung ihrer neuen Staats- und Wirtschaftsform - die im Frühstadium der

-
- (1) Fairbank, John K. et al.: The Influence on Modern Western Science and Technology on Japan and China, S. 189-190; vgl. auch Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 59 - 61
 - (2) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 52

Reformbewegungen als eine "Bewegung für Freiheit und Demokratie" (1) gekennzeichnet werden kann - zu erarbeiten. So fanden insbesondere die Lehren Montesquiéus und Rousseaus in Japan Eingang. Die stark positivistische und utilitaristische Prägung, die die französische Aufklärungsphilosophie und den englischen Liberalismus kennzeichnete, wurde in dieser Zeit bestimmend für die Neugestaltung des Erziehungswesens. Es ist auch bezeichnend für die geistigen Strömungen in den 70er Jahren, daß die positivistische Soziologie Comtes und Spencers sowie der Darwinismus bei den Japanern starke Beachtung fanden (2).

So ist das erste Gesetz über das moderne Erziehungswesen Japans ("Gakku-sei"), das im Jahre 1872 erlassen wurde, von diesem Geist der Aufklärung getragen, denn "in der Erziehungsidee, die diesem Plan zugrunde lag, traten der utilitaristische Realismus, das individualistische Erfolgsstreben sehr deutlich hervor." (3) Das heißt : die in diesem Erziehungserlaß proklamierte allgemeine Volksbildung, die in den den Wirren politischer und wirtschaftlicher Machtkämpfe folgenden Jahren mit großer Energie in die Schulpraxis übertragen wurde (vgl. Kap. B, II), entsprang also nicht in erster Linie philanthropischen Bestrebungen um eine allgemeine Volksbildung, sondern ist zu verstehen aus der Erkenntnis der politischen und wirtschaftlichen Führungsschicht, brauchbare Staatsbürger und Arbeitskräfte heranzubilden. In diesem Sinne ist wohl auch der 5. Artikel des Eides zu interpretieren, den Tenno Meiji anlässlich seiner Regierungsübernahme ablegte :

"Weisheit und Kenntnisse sollen aus der ganzen Welt zusammengetragen werden, um die Fundamente des Reiches fest zu begründen" (4).

Der pragmatische Charakter in der Forderung nach allgemeiner Volksbildung kommt auch in einem Bulletin der japanischen Regierung zum Ausdruck, in dem es heißt : "Seit langer Zeit hat es in Japan schon Schulen gegeben, aber sie dienten wegen ihrer Unvollkommenheit und Diskriminierung nur den oberen Klassen der Gesellschaft. Bauern, Handwerker, Händler und Frauen blieben ohne schulische Erziehung. Und selbst in der oberen Gesellschaftsschicht war die Erziehung sehr unvollkommen und mehr auf die Künste, die Literatur und nutzlose (!) Diskussionen als auf irgendein praktisches Ziel

(1) Mori : Die Entwicklung des jap. Erziehungswesens, S. 508

(2) Kobata, Atsushi : Geschichte Japans, S. 26

(3) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 53

(4) Nach Anderson, S. 4

ausgerichtet. Das neue Schulgesetz hat das Bestreben, niemand in Unkenntnis zu lassen, ohne Rücksicht auf gesellschaftliche Stellung und Geschlecht" (1).

Nach der Darstellung von Akira Mori (2) blieben jedoch die geistigen Einflüsse der französischen Aufklärung an der Oberfläche und vermochten die Modernisierung der Lebens- und Denkweise nicht geistig zu fundieren. Dies hatte verschiedene Gründe. Als wichtigster ist wohl die Tatsache der allgemeinen Kulturproblematik zu nennen, wie sie oben als Aufeinanderprallen zweier bisher getrennter geistiger Welten geschildert wurde. Darüber hinaus schien sich aber die japanische Idee der Aufklärung doch von der französischen Aufklärungsphilosophie in mancher Hinsicht grundlegend zu unterscheiden. Hier ist vor allem der soziologische Unterschied zwischen der französischen und der japanischen Reformbewegung zu nennen, auf den oben bereits hingewiesen wurde: Während die französische Revolution von der bürgerlichen Schicht des Volkes getragen wurde, war es in Japan der Ritteradel, die Kaste der Samurai, die das Land reformierte und in ihrer Unterstützung des Tenno gleichsam eine "Aufklärung von oben" beabsichtigte und daher "der Aufklärung und der Idee der freiheitlichen Gesinnung" von Anfang an Schranken setzte, die um so enger wurden, je stärker die demokratische Bewegung um sich griff (3).

b) Die Periode des amerikanischen Einflusses

Die demokratischen Bewegungen im politischen und pädagogischen Bereich ließen sich indessen nicht aufhalten. Aber man strebte nun in Japan den Aufbau demokratischer Einrichtungen in amerikanischer Prägung an. Aus diesen Gründen wurde auch im Erziehungswesen der französische Einfluß sehr bald durch den amerikanischen verdrängt. Dieser zeigt sich vor allem in der 1879 von der Regierung erlassenen Erziehungsverordnung ("Kyoikurei"), die unter maßgeblichem Einfluß des Amerikaners Murray zustande gekom-

-
- (1) Department of the Interior, Bureau of Education: Report of the Commissioner for the Year 1872, Washington 1873, S. 538-39, zit. nach Anderson, S. 4-5
 - (2) Vgl. Mori: Das jap. Erziehungswesen, S. 53 und derselbe: Die Entwicklung des jap. Erziehungswesens, S. 508; Anderson, S. 4
 - (3) Mori: Das jap. Erziehungswesen, S. 53; vgl. auch Borton: Japan's Modern Century, S. 72

men war. Ein wesentlicher Unterschied gegenüber dem auf französischem Vorbild beruhenden Gakkusei war die starke Dezentralisierung in der Schulverwaltung und -organisation (im Gegensatz zum zentralisierten napoleonischen Schulsystem) (1). Denn der Erlaß setzte sich für den Aufbau lokaler Schulaufsichtsbehörden ein, an die die Kontrolle und die Finanzierung des Unterrichtswesens delegiert werden sollten. Wegen dieses dezentralistischen Elementes wurde das Gesetz als die "freiheitliche Erziehungsverordnung" bezeichnet (2). Im Gegensatz zum amerikanischen Schulsystem blieb jedoch die oberste Kontrolle der Zentralregierung vorbehalten (3).

Die Übernahme amerikanischer Pädagogik war - im Vergleich zu der Rezeption des französischen Systems - weit besser fundiert. Das ergibt sich aus der engen Zusammenarbeit amerikanischer und japanischer Pädagogen, insbesondere dem bereits genannten Professor Murray, der auf Einladung der japanischen Regierung längere Zeit als Berater des Erziehungsministeriums in Japan weilte, mit dem ersten Staatssekretär des neuen japanischen Erziehungsministeriums, Fujimaro Tanaka, mit Arinori Mori, dem Charge d'Affairs und späteren Erziehungsminister, und mit dem wohl bedeutendsten japanischen Pädagogen dieser Zeit, Yukidi Fukuzawa, der auf längeren Reisen nach Europa und Amerika für die Fragen der Übernahme westlicher pädagogischer Wissenschaft und Praxis den nötigen Einblick in die japanische Kulturproblematik gewonnen hatte (4). In seinen Schriften über westliche Pädagogik und seinem Buch "Conditions in Western Lands" (5), die damals in Japan viel gelesen wurden, gab er seine reichen Erfahrungen an seine Landsleute weiter.

Wie nötig dies war, darauf weist Anderson hin, wenn er berichtet, wie weit manchmal die Japaner in der Aufnahmebereitschaft westlicher Systeme über das Ziel hinausgingen. In ihrem Bestreben, schnelle Resultate zu erzielen, um den zeitlichen Vorsprung der westlichen Länder in der Modernisierung aufholen zu können (6), erlagen sicherlich viele japanische Reformer in der ersten Phase der Modernisierung der Versuchung, das Ausland - in diesem Falle Amerika - kritiklos nachzuahmen, wie Fr. Schneider es für Japans Erziehungsreform als typisch ansieht. Welche Verantwortung in diesem Ringen Japans um sein neues Selbst den ausländischen Ratgebern zukam,

(1) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 53 : Anderson, S. 10

(2) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 53

(3) Anderson, S. 10

(4) Takemaye, S. 73

(5) Anderson, S. 8

(6) vgl. auch Teizo, Ota, a. a. O., S. 493

wird daraus ersichtlich, und es war gerade das Verdienst Murrays, die Japaner auf ihre Eigenständigkeit hingewiesen zu haben, als er an Arinori Mori schrieb :

"Es gibt Traditionen, die umzustößen unklug wäre. Es gibt wohlfundierte Institutionen, die wegen ihrer lokalen und nationalen Verbundenheit geehrt werden und die ohne tiefgreifende Veränderungen zu den besten Grundlagen des neuen Systems gemacht werden können. Jedes erfolgreiche Schulsystem muß sich im organischen Wachstum aus den Notwendigkeiten eines Volkes herauskristallisieren" (1).

Informationsreisen japanischer Pädagogen nach Amerika und Einladungen einer großen Anzahl amerikanischer Spezialisten auf allen Gebieten der Pädagogik (besonders im Volksschul- und Berufsschulwesen) halfen dem japanischen Staat in dem ersten Jahrzehnt nach der Meiji-Reform, die ehrgeizigen Pläne Japans auf dem Gebiet des Erziehungswesens in die Praxis zu übertragen.

Aus dem amerikanischen pädagogischen Schrifttum wurden insbesondere die Werke von Wickersham, Page, Northen und Calkins bekannt (2), auf dem Sektor der Berufsausbildung die Arbeiten von Horace Mann und Henry Barnard (3). Im übrigen gewannen bereits in der "amerikanischen" Periode der Restauration die Ideen und Methoden Pestalozzis über Amerika in Japan großen Einfluß (4). Anderson bezeichnet es als ein Paradoxon in der Geschichte des Erziehungswesens, daß zu einer Zeit, als in Europa und Amerika neue Erziehungsmethoden nur zögernd akzeptiert wurden, Japan das damals "progressivste" System sich zu eigen zu machen versuchte (5).

Obwohl der amerikanische Einfluß nachhaltiger auf das Erziehungswesen wirkte als der französische, konnte auch er sich nicht recht durchsetzen.

-
- (1) Murray, David, in : Education in Japan. A Series of Letters Addressed by Prominent Americans to Arinori Mori. New York 1873, S.101, zit. nach Anderson, S.6
 - (2) Roggendorf, Sp.805
 - (3) Anderson, S.5
 - (4) Anderson, S.5 und S.8
 - (5) Anderson, S.5 und S.8

c) Die Periode des deutschen Einflusses

Die Reaktion setzte ungefähr im Jahre 1878 ein und läßt sich kennzeichnen durch eine Besinnung der Japaner auf ihre Eigenständigkeit. Auf das eine Extrem - die Überschätzung westlicher Gedanken für die Reform der Kultur und Wirtschaft und die häufig leichtfertige Distanzierung von der eigenen Tradition, die neben den oben angeführten Zitaten vor allem in den Bestrebungen um Aufgabe der buddhistisch-konfuzianischen Ethik zum Ausdruck kam (1) - verfielen die Japaner nun in das andere Extrem eines Ultrationalismus, dessen Ideal Takemaye mit der aristotelischen Staatslehre und auf dem Gebiet der Erziehung mit Fichtes Konzeption einer allgemeinen Volkserziehung zu umschreiben versucht (2): "Kein Volk. hat mehr als das japanische nach dem Grundsatz des Aristoteles gehandelt, daß die Erziehung auf die Verfassung eingestellt sein müsse. Das japanische Erziehungssystem ist ein integrierender Bestandteil des nationalen Lebens, wohlervogen und den weiten Zielen der Politik untergeordnet." (3)

Auch in dieser Periode verliefen die Reformen im politischen, ökonomischen und pädagogischen Bereich parallel. Die demokratische Bewegung amerikanischer Prägung - d. h. mit Tendenz zu starker Dezentralisation in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens - erschien der Staatsauffassung des Tenno Meiji als gefährlich und destruktiv. Man gewann in Japan die Überzeugung, daß eine Festigung der politischen Macht und der Aufbau einer modernen Industrie nur mit Hilfe eines Systems staatlicher zentralistischer Planung zu verwirklichen seien.

Die nun verkündeten Maximen : 1) auf politischem Gebiet : Konzentration der politischen Gewalt auf die Zentralregierung und Schwächung des Einflusses der lokalen Landesverwaltungen; 2) auf wirtschaftlichem Gebiet : Lenkung des Industrialisierungsprozesses durch zentrale staatliche Planung mit ausgeprägter staatlicher Initiative im ökonomischen Bereich; 3) auf kulturellem Gebiet : Besinnung auf die nationale Eigenständigkeit und die japanische Kulturtradition spiegeln sich in dem im Jahre 1880 verkündeten Erlaß über das Erziehungswesen. Die wichtigsten Unterschiede gegenüber den beiden vorangegangenen Perioden, die ihren Niederschlag im "Gakkusei" (1872) und im "Kyoiku-rei" (1879) gefunden hatten, waren die Schwächung der Stellung der lokalen Schulaufsichtsbehörden, die Proklamierung der kon-

(1) Roggendorf, Sp. 805

(2) Takemaye, S. 78

(3) Takemaye, S. 79

fuzianisch-shintoistischen Moralkunde als oberstes Erziehungsziel sowie die Einführung einer allgemeinen dreijährigen Schulpflicht (1).

In dieser Periode der Besinnung Japans auf seine eigene Kulturtradition gewann die deutsche Kultur großen Einfluß in Japan. In allen drei genannten Bereichen lassen sich Parallelen feststellen (2). So hatte die Meiji-Regierung in ihrer in den 80er Jahren entwickelten Verfassung einer konstitutionellen Monarchie mit stark ausgeprägter Stellung des Tenno große Ähnlichkeit mit dem aufgeklärten Absolutismus Preußens unter Friedrich II. (3), und die Verfassung von 1889 trug Züge der Lehren Lorenz v. Steins (4). Über das Verhältnis von Staat und Erziehung ist der Kommentar des Unterrichtsministers Mori zu dem Erziehungserlaß von 1886 aufschlußreich, in dem es heißt: "In der Schulverwaltung ist zu beherzigen, daß es nicht um den Schüler, sondern um den Staat geht ..." (5).

Wie im kulturellen und politischen, so erschien auch im ökonomischen Bereich der japanischen Regierung Preußen als Vorbild sehr geeignet: die merkantilistische Wirtschaftspolitik mit der Betonung staatlicher Planung, Lenkung und Initiative war in der ersten Phase der Industrialisierung mitbestimmend für die japanische Wirtschaftspolitik. Bereits um 1880 wurden allerdings viele Staatsbetriebe an private Unternehmer verkauft. Trotzdem "war der Staat immer wieder gezwungen, selbst die Initiative zu ergreifen, wenn ganz neue, mit großem Risiko belastete Industriezweige aufgebaut werden sollten" (6).

So scheint sich auch für Japan unsere These zu bestätigen, die wir als entscheidenden Faktor für die Weckung privater Initiative in den Entwicklungsländern angesehen haben (vgl. S. 114), daß nämlich der Staat erzieherisch auf die Unternehmer einwirkt, indem er ihren Willen zur Investition in einem neuen Industriezweig anspornt, wenn dieser gute Ergebnisse verspricht.

Aber nicht nur der Wille zur Investition wurde durch die staatlichen Unternehmungen gefördert; ebenso wichtig war die Berufserziehung der Arbeiter und Angestellten in den Staatsunternehmungen. Das japanische Beispiel lehrt uns, daß auch dem Gebiet der intentionalen und funktionalen Erziehung im Betrieb große Bedeutung zukam.

(1) Anderson, S.10-11 u. S. 217 (Anhang C)

(2) Anderson, S.12-13

(3) Mori: Das jap. Erziehungswesen, S. 53

(4) ebenda, S. 54

(5) Roggendorf, Sp. 806

(6) Hax, Japan, a. a. O., S. 460

Auf diese Fragen wird im Zusammenhang mit der außerschulischen Berufserziehung in der Meiji-Zeit noch eingegangen. Allerdings stellten alle diese Bestrebungen des Staates, Arbeitsfähigkeit und Arbeitswilligkeit (und bei den Unternehmern : Investitionsbereitschaft) zu fördern, pädagogische Bemühungen dar, die sich selbst überflüssig machen sollten. Denn Berufserziehung soll ja nicht ausschließlich Sache des Staates sein, sondern von der privaten Wirtschaft auch als eine Aufgabe angesehen werden, die sie selbst mit zu lösen und zu gestalten hat. Wenn der Staat diese Gesinnung wecken kann, dann hat er einen wesentlichen Beitrag zu einer "Hilfe zur Selbsthilfe" geleistet. Daß dies möglich ist, beweist nicht nur die deutsche, sondern auch die japanische Wirtschaftsgeschichte. In den Diskussionen um den Grad staatlicher Aktivität in den Entwicklungsländern wird dieser wichtige pädagogische Gesichtspunkt leider viel zu wenig beachtet.

Für das Erziehungswesen in der Meiji-Zeit war die staatliche Aktivität auch deshalb von Bedeutung, weil der Umfang, in dem die "Infrastruktur" Japans im Zuge der Erziehungsreformen ausgebaut wurde, starke Impulse auf die wirtschaftliche Entwicklung des Landes ausübte. Großen Einfluß gewann nun auch die deutsche Industripädagogik in Japan, deren bedeutendster Vertreter, Pestalozzi, bereits von Amerika aus bekannt geworden war.

Damit können die obersten Erziehungsziele für die allgemeine Volksbildung zu einem beachtlichen Teil auf die politischen und ökonomischen Ziele zurückgeführt werden : nämlich Erziehung zur Loyalität gegenüber dem Tenno und dem Staat und Erziehung zum Gewerbefleiß (nach der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Industrie - industria = Gewerbefleiß).

Das Studium der deutschen Industripädagogik, besonders die Pestalozziforschung, brachte den japanischen Reformern weitere Anregungen deutscher pädagogischer Lehren. So fanden die philosophische Grundkonzeption der neukantianischen pädagogischen Richtung (Herbart, Dilthey) in Japan großes Interesse. Japanische Pädagogen und unter ihnen besonders die Vertreter konfuzianischer Moralphilosophie fanden eine weitgehende Übereinstimmung zwischen der Lehre des Konfutsse und den Lehren Diltheys und Herbarts. Mori schreibt, daß die fünf Kardinaltugenden, die Herbart in seinem pädagogischen System als ethische Grundlage herausgearbeitet hatte, nämlich die Ideen der Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit, im Prinzip gut in die Gedankenwelt japanischer Metaphysik und Ethik hineinpaßten (1).

(1) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 56; Cho, Kiyoko Takeda : Christian Criticism of Traditional Japanese Ethics in the Meiji-Period, Mitaka (Japan) 1956, S. 35, zit. nach Anderson, S. 12; Hiratsuka-Iwahachi, a. a. O., S. 534

Allerdings setzten sich die philosophischen Grundlagen in der Schulpraxis nur allmählich durch. Auch war die Methodik, die, ebenfalls aufbauend auf der Lehre Herbarts (Theorie der Moralstufen : Klarheit, System, Assoziation, Methode) und seiner experimentell-psychologischen Pädagogik, zunächst von mehr akademischem als praktischem Interesse (1), aber sie zeigt bereits die Tendenz der weiteren Entwicklung auf und ist im ganzen gekennzeichnet durch eine erste "Konsolidierung" der Reformbewegung, indem die Japaner nämlich nicht mehr wahllos das Fremde akzeptierten, sondern nur die Ideen, die mit ihrer eigenen Kulturtradition vereinbar waren und den Zielen der Modernisierung organisch einzugliedern waren. An die Stelle der "en bloc-Übernahme" (Fr. Schneider) trat die Selektion. Durchaus positiv ist auch die Tatsache zu werten, daß die Übernahme deutscher wissenschaftlicher Ergebnisse (wie am Beispiel von Herbarts Philosophie und Pädagogik oben dargestellt) zunächst theoretisch für die japanische Situation neu durchdacht und diskutiert wurde, ehe man das für das japanische Erziehungswesen Brauchbare in die Praxis übertrug.

In diesem Sinne sind auch die folgenden Erziehungserlasse zu interpretieren.

Das 1886 von Yurei Mori erlassene Erziehungsgesetz war noch stärker als das Gesetz von 1880 von der deutschen Pädagogik geprägt : die Zentralisierung von Verwaltung und Schulaufsicht, der Nationalismus und die Orientierung der allgemeinen Volksbildung an merkantilistischen, wirtschaftsfördernden Ideen wurden noch mehr gefestigt. Der Passus über die Aufgaben der Volksschule entsprach in seiner Zielsetzung, "der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die grundlegende ethisch-religiöse Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fähigkeiten zu gewähren", der in der Geschichte der deutschen Pädagogik ebenfalls bahnbrechenden Sächsischen Erziehungsverordnung aus dem Jahre 1873 (2). In der Neugestaltung der höheren Schulen und der Tokioter Kaiserlichen Universität sowie bei Neugründungen weiterer Universitäten lehnte man sich an das preußische Vorbild (3) der Humboldtschen Reformen an. Gleichzeitig wurde die allgemeine Volksschulpflicht auf vier Jahre heraufgesetzt (4).

-
- (1) Das jap. Erziehungswesen. S. 57; Takemaye, S. 75. Takemaye betont auch den Einfluß Herbarts auf die japanische pädagogische Literatur zu dieser Zeit.
 - (2) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 55
 - (3) Anderson, S. 217 : Appendix C und Mori : Entwicklung ... S. 508
 - (4) ebenda

Den Abschluß dieser ersten Periode der "Konsolidierung" der Reformbewegung bildet der berühmte Tenno-Erlaß über die Erziehung aus dem Jahre 1890 (Kyoiku-cho-kugo), also ein Jahre nach der Proklamation der Verfassung. Obwohl er materiell zu den früheren Erziehungsgesetzen nichts hinzufügt, ist er über die Pädagogik hinaus von größter kulturhistorischer Bedeutung. Hier schließt sich zum ersten Male seit dem Beginn der Restauration im Jahre 1868 der Kreis der Kulturrezeption : Der Weg führte von der uneingeschränkten Übernahme westlichen Gedankenguts zu einer neuen japanischen Eigenständigkeit, in der abendländische Kultur mit eigener Tradition eine organische Verbindung eingegangen war mit den Elementen, wie sie in Kap. B, I, 1 dargelegt wurden. Für das Ziel der Erziehung sind dabei die obersten ethischen Postulate des Tenno : "chu" und "ko" (d. h. die absolute Treue der Untertanen dem Tenno gegenüber und den unbedingten Gehorsam der Kinder gegenüber ihren Eltern (1) und Loyalität gegenüber der Verfassung). Der Tenno hält seine Untertanen zum Lerneifer auf allen Wissensgebieten an, um das Allgemeinwohl zu fördern.

Das Kaiserliche Reskript blieb die Grundlage für das ethische Erziehungsziel bis zum Ende des zweiten Weltkrieges. Die konfuzianisch-shintoistischen Grundlagen bildeten nicht nur den Kern des Moralunterrichts, sondern auch der übrigen Unterrichtsfächer (2).

Um die Jahrhundertwende erlebte das japanische Erziehungswesen einen weiteren Aufschwung : die Pflichtschulzeit wurde durch das Gesetz von 1908 von vier auf sechs Jahre heraufgesetzt (3). Die Prozentzahl der Kinder, die die Elementarschule besuchten, stieg rapide von 25 % im Jahre 1871 auf 35 % im Jahre 1875, 46 % im Jahre 1886, 61 % im Jahre 1896, 95 % im Jahre 1906 und 99,8 % im Jahre 1944 (4). Das Berufsschulwesen wurde ebenfalls laufend verbessert und ausgebaut (5).

Doch in den folgenden Jahren, und besonders nach der Weltwirtschaftskrise, wurde die politische und wirtschaftliche Situation immer kritischer und ließ auch das Erziehungswesen nicht unbeeinflusst : Die extreme Ausprägung des Nationalismus erreicht ihren Höhepunkt in den Direktiven des "Thought Supervision Bureau". Als Beispiel seien einige der bezeichnendsten Anleitungen für die japanische Erziehung aus dem Jahre 1936 zitiert :

-
- (1) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 54
 - (2) Anderson, S. 13
 - (3) Anderson, S. 217, Appendix C.
 - (4) Anderson, S. 34-35
 - (5) Mori : Die Entwicklung ..., S. 508

"Japanische Institutionen sollen in Übereinstimmung mit den nationalen Zielen interpretiert werden, die dem Individualismus und Materialismus des Westens entgegengesetzt werden sollen. Universitätsprofessoren sollen ... nach ihrer Loyalität gegenüber der japanischen Tradition ausgewählt werden ... In den Volksschulen sollen die Ahnenverehrung und japanischer Geist betont werden ..." usw. (1). Die allgemeine Erziehung drang über ihre nationalistische Zielsetzung hinaus mit dem Erstarken imperialistischer Tendenzen in die Erziehung der Jugend zu tüchtigen Soldaten ein.

Auf dem Sektor der Berufsbildung muß man ebenfalls die historische Entwicklung betrachten. Denn nachdem die erste Phase der Einführung allgemeiner Volksschulpflicht abgeschlossen war und dem japanischen Erziehungswesen einen ungeheuren Aufschwung verliehen hatte, traten mit dem Aufbau moderner Industrien und der Übernahme neuer Techniken die Erfordernisse einer guten Berufserziehung der Jugend immer mehr in den Vordergrund.

Wiederum war Deutschland das Vorbild. Vor allem die Arbeitsschulpädagogik Kerschensteiners fand in Japan lebhaftes Interesse (2). Doch kam es nach den geistigen Fundamenten, die um die Jahrhundertwende im berufsbildenden Schulwesen gelegt wurden, nun nicht mehr zu einer geistigen Assimilation. Denn wie im politischen Bereich, in dem sich nach der Weltwirtschaftskrise die rechtsradikalen Kräfte durchsetzten, so wurde auch im wirtschaftlichen Bereich mit dem Erstarken des Monopolkapitalismus und der Verschärfung der sozialen Spannungen (Unternehmer - Arbeiter; kapitalistische Industrie - feudale Landwirtschaft) das Erziehungswesen immer stärker von den Zielen der "pressure groups" geprägt; die führende Schicht brauchte m. a. W. gute Soldaten, loyale Untertanen und tüchtige Arbeiter.

"Die pädagogische Philosophie ... lehrte, daß der Wert einer Person in ihrer Nützlichkeit und Dienstbarkeit für den Staat bestand" (3) oder wie ein japanischer Pädagoge (Shigeru Nambara) sagte : "Japan ging derart in dem Bemühen auf, sich als moderner Staat zu konstituieren, daß alle humanen Werte den unmittelbaren Zielen, nämlich der Festigung der nationalen Macht und dem Erwerb von Reichtum untergeordnet wurden." (4) Die

(1) Anderson, S. 15

(2) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S. 57; Takemaye, S. 77

(3) Anderson, S. 18

(4) Nambara, Shigeru : The Ideals of the Educational Reforms in Japan, in : Educational Record, 31. Jg., 1950, zit. nach Anderson, S. 18

Zeit von 1868 bis zum zweiten Weltkrieg ist also, so wechselvoll sie im Schwanken zwischen "den beiden Polen der Kultur des Westens auf der einen. der japanischen Eigenart auf der anderen Seite" (1) war, letztlich durch zwei Faktoren entscheidend bestimmt worden, die der Entwicklung in der Auseinandersetzung der abendländischen Kultur Kontinuität verliehen haben: einmal durch die Unterordnung aller Lebensbereiche, besonders aber der Erziehung, unter die shintoistische Staatsidee und die konfuzianische Lehre, zum anderen durch die fortschritts- und wirtschaftsfreundliche Gesinnung der Regierung (2). Daraus, daß das japanische Volk in jeder Hinsicht dem Staat folgte und jeder die ihm gebotenen Chancen der Bildungseinrichtungen mit großem Eifer wahrnahm (3), erklärt sich nicht nur die erstaunliche Tatsache, daß Japan in weniger als einem halben Jahrhundert ein umfassendes Volksbildungswesen geschaffen hat, sondern daß auch das Bildungsniveau der Japaner - selbst im Vergleich zu Westeuropa und Amerika - außerordentlich hoch ist.

Welche Schlüsse lassen sich nun aus dieser Entwicklung für den Einfluß des Erziehungswesens auf den Industrialismus ziehen ?

- 1) Das gesamte Erziehungswesen wurde seit der Meiji-Restauration unter die Aufsicht des Staates gestellt. Das hatte positive und negative Auswirkungen. Positiv war, daß der Staat als oberstes Ziel die Einholung des Westens in der wirtschaftlich-technischen Entwicklung ansah. Aus diesem Grunde wurde die neue wirtschaftspolitische Konzeption auch in der Schulpolitik realisiert. Das gesamte Erziehungswesen wurde einer einheitlichen Bildungskonzeption unterstellt. Wir haben im allgemeinen Teil erläutert (vgl. S. 87 ff.), wie wichtig diese für den Aufbau der industriellen Gesellschaft ist. Und wir haben auch darauf hingewiesen, daß sie in vielen Entwicklungsländern heute noch zu fehlen scheint.

Sicherlich ging aber der Meiji-Staat in seiner neuen Erziehungskonzeption anfangs zu weit, indem zeitweise die traditionellen kulturellen Werte als "nutzlos" bezeichnet wurden. Der ökonomische Aspekt in der Erziehung ist wichtig und unerläßlich. Das haben wir aus der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik wie der Wirtschaftswissenschaften in Europa gelernt. Aber er ist immer nur ein Gesichtspunkt neben anderen.

-
- (1) Mori : Das jap. Erziehungswesen, S.60
 - (2) Fairbank, S.201-202
 - (3) Anderson, S.33-34

- 2) Dem japanischen Staat erschien von Anfang an eine gründliche Allgemeinbildung der breiten Masse wichtiger als der Einsatz der Bevölkerung zu "Handlängern" der neuen Maschinen. Die allgemeine Schulpflicht wurde sehr rasch eingeführt. Es ist interessant, sich in diesem Zusammenhang noch einmal die Idee des Marxschen Realen Humanismus zu vergegenwärtigen (vgl. S. 41). In welcher Richtung die allgemeine Volksschulpflicht in Japan durchgesetzt wurde, wird im nächsten Kapitel näher erläutert. Japan verfiel nicht in den Irrtum, wie der deutsche Neuhumanismus zu unterstellen, daß die Erziehung ohne Berücksichtigung der Wirtschaft auskommen könne. Darauf läßt auch die Tatsache schließen, daß Pestalozzi in Japan nicht ebenso einseitig interpretiert worden ist wie in der deutschen Volksschulpädagogik des 19. Jahrhunderts, daß vielmehr sein besonderes Anliegen der Industriepädagogik auf fruchtbaren Boden fiel.
- 3) Der Prozeß der kulturellen Assimilation lief auch in Japan, das man gerne und oft recht einseitig als "kopierfreudiges" Land bezeichnet, nicht ohne erhebliche Schwierigkeiten ab, Übersteigerungen nach beiden Seiten (einmal Überschätzung all dessen, was die westliche Wirtschaft und Technik zu bieten hatte, zum anderen Unterbewertung dieser Ideen als "rein zivilisatorische Errungenschaften"). Ähnliche Probleme tauchen heute in den Entwicklungsländern auf. Dies ist eine notwendige Durchgangsphase bei der Übernahme fremden Kulturgutes im Aufbau der industriellen Gesellschaft. Die Frage aber ist, ob es gelingt, den Übergang möglichst organisch zu vollziehen. Dazu ist es wichtig, noch einmal auf Murrays Rat an die Japaner hinzuweisen, eine organische industrielle Entwicklung anzustreben, die auf der heimischen Kultur aufbaut. Ohne eine entsprechende Konzeption des Erziehungswesens, wie wir sie im allgemeinen Teil skizziert haben (vgl. besonders S. 87 ff) ist ein kultureller Bruch ("clash of cultures") unvermeidbar. Japan hat in seiner Wirtschafts- und Erziehungspolitik einen Weg gefunden, der eine organische Entwicklung ermöglichte. Deshalb berechtigt das japanische Beispiel die Entwicklungsländer "zu nicht geringer Hoffnung" (1).

Wie diese Entwicklung in Japan abgelaufen ist, soll im folgenden dargestellt werden. Wir wollen die Organisation und die Zielsetzungen im Erziehungswesen der Meiji-Zeit näher erläutern und untersuchen, inwieweit sie den Thesen des allgemeinen Teils entsprechen. Die Entwicklungsländer können sicherlich aus diesen Erfahrungen der Japaner viel lernen, ohne daß sie selbst die Fehler zu wiederholen brauchen.

(1) V. Recum, a. a. O., S. 242, siehe auch S. 95 unserer Arbeit

II. Die Organisation des Erziehungswesens und die Ziele der Erziehung

Es ist in diesem kurzen Abriß nicht möglich, die gesamte Entwicklung des formalen Aufbaus und der Lehrplangestaltung aller Schulgattungen von 1868 bis 1945 darzustellen. Wir konzentrieren uns deshalb auf eine Skizze des Schulwesens in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, in denen die in den Schulreformen angestrebten Ziele feste Formen angenommen hatten, ohne schon durch die in den Kriegsjahren hervorgerufenen Störungen im Erziehungswesen beeinträchtigt zu werden (1). Insoweit wesentliche historische Wandlungen stattgefunden haben und zum Verständnis der geschilderten Situation notwendig sind, werden sie berücksichtigt. Das Schwergewicht unseres Themas liegt in der ersten Industrialisierungsphase, also etwa zwischen 1868 und 1945 (2). Wir müssen daher dem Erziehungswesen in der Meiji-Ära unsere besondere Aufmerksamkeit widmen.

1. Gesamtübersicht über die allgemeinen Charakteristika und den formalen Aufbau des Erziehungswesens

Zum besseren Verständnis des formalen Aufbaus und der Wesensmerkmale der einzelnen Schulgattungen in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts ist es angebracht, die wichtigsten Charakteristika herauszuarbeiten, die das japanische Schulwesen als Ganzes kennzeichnen.

Als vielleicht bedeutsamstes Merkmal ist die seit der Meiji-Restauration sich anbahnende Umschichtung der Sozialstruktur zu nennen. Während in der Feudalzeit jeder in seinen Stand hineingeboren wurde, das Kastenwesen also bestimmend für die soziale Stellung des einzelnen war (wenn auch nicht in der Starrheit etwa des indischen Kastenwesens), wird seit der Meiji-Restauration der Grad der Schulbildung immer mehr bestimmend für die soziale Stellung, die der einzelne Bürger in der Gesellschaft einnimmt. An die Stelle der durch Geburt bestimmten Elite trat die Bildungselite.

-
- (1) Die pädagogischen Probleme, die sich im Hinblick auf die wachsende Bedeutung des Erziehungswesens für die militärische Ausbildung der Schüler ergaben, werden im folgenden ausgeklammert.
- (2) siehe hierzu Hax : Japan, a. a. O., S. 25-32 und S. 186-214

Dieser revolutionäre Wandel ist wahrscheinlich einer der entscheidendsten Einflußfaktoren, die das Erziehungswesen in der industriellen Entwicklung schaffen muß. Inwieweit er sich in Japan - zunächst vom Staat durch die neue Bildungskonzeption erzwungen - als echte soziologische Gestaltungskraft durchsetzen konnte, wird im Verlauf dieses Kapitels noch herausgearbeitet werden. Vor allem ist zu untersuchen, ob es in Japan gelang, die "Rollenerwartung" der neuen Berufe in Wirtschaft und Technik (vgl. S. 98) durch pädagogische Anstrengungen so zu festigen, daß sie den Menschen nicht nur Erwerbsmöglichkeiten erschloß, sondern ihren beruflichen Stand auch sozial festigte. Denn wir haben bei der Analyse der Sozialstruktur der Entwicklungsländer gesehen, wie sehr die geringe soziale Mobilität einer durch Klassen gespaltenen Gesellschaft der neuen Wirtschafts- und Gesellschaftsform des industriellen Zeitalters abträglich ist (vgl. S. 61 ff.). Wir haben aber auch erkannt, daß der Übergang von der starken (häufig starren) sozialen Gebundenheit in Sippe und Berufsverband zur individualistischen industriellen Gesellschaft eine notwendige Durchgangsphase der Entwicklung jedes Landes darstellt. Wie die kulturelle, so kann auch die soziale Umschichtung durch das Erziehungswesen entscheidend beeinflußt werden. Das japanische Beispiel lehrt uns, daß man unterscheiden muß zwischen der sozialen Bindung in der Sippe und derjenigen im Berufsverband. Aufgabe der japanischen Wirtschaftspolitik war es, die Bindung in der Familie so weit wie möglich zu erhalten. Dem kam die dualistische Entwicklung der Industrie entgegen, auf die wir noch zu sprechen kommen, während es Aufgabe der Erziehungspolitik war, denjenigen Berufen, die in der industriellen Gesellschaft einen breiten Raum einnehmen mußten (also den wirtschaftlich-technischen), das ihnen zukommende soziale Prestige durch eine großzügige Förderung der fachlichen Bildung in diesen Disziplinen auf allen Ebenen des Erziehungswesens zu verschaffen.

Dieser soziologische Wandel ist also nicht nur kennzeichnend für Japan. Deutschland zum Beispiel erlebte in der Renaissance eine ähnliche gesellschaftliche Umschichtung. Bezeichnend für Japan aber ist der Eifer, mit dem man sich ein möglichst umfangreiches Wissen und eine möglichst qualifizierte Bildung anzueignen versuchte, die sicherlich nicht ausschließlich, aber doch zu einem großen Teil auf diese soziologische Tatsache zurückzuführen ist.

Der "Bildungshunger", der für alle japanischen Schüler kennzeichnend ist (1), sich aber insbesondere im Andrang zu den höheren Schulen und den Univer-

(1) Anderson, S. 1; Schinzinger : Japanische Jugenderziehung, S. 278

sitäten äußert, führte schon früh zu den verschiedensten Auslesesystemen (1). Sie waren und sind zum Teil heute noch ein wichtiges Merkmal des japanischen Erziehungswesens. Mit Ausnahme der Volksschule setzte nicht nur der Eintritt in eine andere Schule, sondern auch innerhalb dieser wieder in die nächsthöhere Klasse eine Eintrittsprüfung voraus. Dieses System der Eintrittsprüfungen fand seine Zuspitzung in den Ausleseverfahren der Universitäten. Sicherlich hatte das Verfahren strenger Auslese durch häufige und schwere Prüfungen sowie der *numerus clausus* der Universitäten auch Vorteile (sie verhindern z. B. das Entstehen eines akademischen Proletariats, da die Schüler- und Studentenzahl auf die Nachfragesituation am Arbeitsmarkt abgestellt werden kann); die Methode barg indessen große Nachteile, besonders im Hochschulwesen, in sich, auf die noch näher eingegangen wird. Ob das Bildungsniveau durch ein strenges Ausleseverfahren angehoben wird, kann man - jedenfalls generell betrachtet - nicht entscheiden.

Ein weiteres wichtiges Merkmal des japanischen Erziehungswesens ist die Zweiteilung in private und staatliche Bildungsanstalten, die sich in allen Schulgattungen bis hin zu den Universitäten findet. Charakteristisch ist diese Zweiteilung insofern, als sie in das System weitgehend zentraler staatlicher Planung und Aufsicht ein flexibles Element hineinbringt, indem nämlich durch die Gründung privater Institute den besonderen lokalen Bedürfnissen (2) - z. B. dem Wunsch nach besserer fachlicher Ausbildung der in den einzelnen Präfekturen vorherrschenden Industriezweige oder nach gründlicherer Ausbildung der Mädchen - Rechnung getragen wurde.

Ferner ist als wichtiges Charakteristikum des japanischen Schulwesens die hierarchische Rangordnung (3) der Schulen erwähnenswert, die sich wiederum bei allen Schulgattungen, insbesondere aber bei den Universitäten, findet. So haben z. B. die höheren Schulen oder die Universitäten *de iure* gleichen Rang, aber *de facto* ist ihr gesellschaftliches und wissenschaftliches Renommé sehr unterschiedlich (4). In der Regel sind die Schulen oder Universitäten am höchsten geschätzt, die über die längste Tradition verfügen. Als hervorstechendes Beispiel sei der Ruf genannt, den die "erste Universität" in Tokio genießt. Auf die Gründe der hierarchischen Rangordnung der Schulen und Universitäten, ihre Bedeutung für die Erziehung und für den gesellschaftlichen Rang ihrer Schüler wird noch eingegangen.

(1) Anderson, S. 44

(2) Takemaye, S. 12

(3) Anderson, S. 42

(4) Schinzingler : Jap. Jugenderziehung, S. 285 u. 281

Diese bisher genannten Charakteristika des japanischen Erziehungswesens haben sich bis heute in Japan zum großen Teil gehalten. Dagegen ist der formale Aufbau nach dem zweiten Weltkrieg vollständig geändert worden. Wegen der Probleme, die der Bruch in der formalen Gestaltung des Erziehungswesens im heutigen Japan aufgeworfen hat, weil seine Konsequenzen keineswegs bloß formaler Art waren, soll hierauf näher eingegangen werden.

Das Schulsystem Japans in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts war ein sog. "mehrgleisiges" System. Es umfaßte insgesamt fünf verschiedene Schulzüge :

- 1) den Zweig mit akademischem Abschluß für Jungen;
- 2) die "Normalschule" oder den Zweig der Lehrerbildungsanstalten;
- 3) den Zweig der Mädchenbildung;
- 4) den technologischen Zweig;
- 5) den Zweig der sog. "Jugendschulen" oder Fortbildungsschulen.

Bevor die einzelnen Bildungswege erläutert werden, soll auf einige grundlegende Probleme dieses Schulsystems aufmerksam gemacht werden. Sie sind m. E. in folgendem zu sehen :

- 1) Die gemeinsame Erziehung der Kinder aller Volksschichten in der sechsjährigen gemeinsamen Elementarschule war etwas grundsätzlich Neues für Japan nach der Meiji-Restauration. Nach der Proklamierung der allgemeinen Volksschulpflicht in den ersten Erziehungsdekreten war die Pflichtschulzeit von 3 Jahren (im Jahre 1880) auf 4 Jahre (im Jahre 1886) und im Jahre 1908 auf 6 Jahre erhöht worden. Später wurde auch der weitere zweijährige Besuch einer auf der Elementarschule aufbauenden Schule, der "höheren Volksschule" (Koto sho gakko) in weiteren Volkskreisen üblich, so daß Japan bereits in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts faktisch eine 8jährige Volksschulbildung für seine Bevölkerung durchgesetzt hatte (1). De iure wurde sie wegen finanzieller Probleme erst im Jahre 1941 bestätigt (2). Bemerkenswert ist ferner, daß die Differenzierung der Schulbildung erst nach 6 Jahren, also relativ spät, erfolgte.
- 2) Dafür setzte nach der sechsjährigen Elementarschule eine scharfe Trennung und starke Differenzierung der einzelnen Bildungswege

(1) Schinzinger: Jap. Jugenderziehung, S. 281

(2) Hall, Robert King : Japan. Are All Gods Equal ? in : The Yearbook of Education, 1950, S. 576-577

ein (1). Darin, daß zwischen den einzelnen auf der Volksschule aufbauenden Schulzügen kaum eine Verbindung bestand, liegt m.E. das zweite entscheidende Merkmal dieses Systems : hatten sich die Eltern einmal für einen bestimmten Ausbildungsgang ihres Kindes entschieden, so war es für dieses später nahezu unmöglich, einen anderen Bildungsweg einzuschlagen. Mit der Entscheidung der Eltern nach dem sechsten Volksschuljahr war also praktisch über die künftige soziale Stellung ihrer Kinder bereits entschieden.

2. Charakterisierung der einzelnen Schultypen

a) Der Zweig mit akademischem Abschluß für Jungen

In diesem Schulzweig bildete sich der japanische Staat in einem strengen Ausleseverfahren seine Elite heran (2). Auf die sechsjährige Elementarschule (Sho gakko) folgte eine fünfjährige Mittelschule (Chu gakko); besonders befähigte Schüler konnten bereits nach vier Jahren in die höhere Schule (Koto gakko) aufgenommen werden. Nach Absolvierung der höheren Schule (drei Jahre Dauer) wurden die Schüler, wenn sie die Aufnahmeprüfung bestanden, an der von ihnen gewählten Universität (Daigaku) immatrikuliert. Das Studium dauerte für alle Fakultäten drei Jahre, für Medizin und Zahnmedizin vier Jahre. Nach Absolvierung der Universität konnte eine Promotion erfolgen, die in der Regel nur für die Aspiranten für eine wissenschaftliche Laufbahn in Frage kam.

Hinter diesem formalen Gerüst der Heranbildung einer geistigen Elite verbirgt sich eine Vielzahl von Besonderheiten und Problemen des japanischen Erziehungswesens. Die Lehrpläne und die Unterrichtsgestaltung waren, von der Mittelschule ausgehend, vollständig auf das Ziel einer akademischen Ausbildung abgestellt. Berücksichtigt man aber, daß etwa 70 % der Schüler

(1) Hidaka, Daishiro : The Aftermath of the Educational Reform, in : The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, Vol. 308, 1956, S.142

(2) Anderson, S.36

mit der Absolvierung der Mittelschule ihre Schulbildung abschlossen (1), so zeigt sich die Problematik, daß zugunsten der 30 %, die anschließend die Koto gakko (Höhere Schule) und der noch geringeren Prozentzahl von Schülern, die dann zur Universität gingen, auf eine in sich geschlossene Bildung für den weitaus größten Teil der Schüler verzichtet wurde. Der Staat setzte sich deshalb für ein strenges Auslesesystem bereits beim Eintritt in die Mittelschule ein, um den "akademischen" Schulweg möglichst von unten herauf zu beschränken (2). Die übrigen Schüler konnten entweder die höhere Volksschule oder eine technische Schule besuchen. Auf der nächsthöheren Ebene - bei der Zulassung zur höheren Schule, deren Bildungsgang ausschließlich auf die Vorbereitung zur Universität abgestellt war - setzten sich immer stärker die Bestrebungen weiterer Beschränkung der Koto gakko zugunsten von Fachschulen gleichen Ranges durch (3).

Dieser Tatsache scheint eine Bildungskonzeption zugrunde zu liegen, die wir im allgemeinen Teil als sehr bedeutsam für den Aufbau der industriellen Gesellschaft bezeichnet haben. Man erkannte nämlich schon sehr bald, daß ein ausgeglichenes Schulsystem nicht so aussehen konnte, daß man sich auf eine Zweiteilung (Volksschulbildung für die bereite Masse - akademische Bildung der Elite) beschränken konnte. Vielmehr erstrebte man durch eine Begrenzung des "akademischen" Schulzweigs von unten herauf eine Dreiteilung, in der zwischen der akademischen und der Grundbildung die "secondary education" (vgl. S. 99-102) einen breiten Raum einnehmen und in sich möglichst vielseitig sein sollte. Gerade dieser Zweig des Erziehungswesens sollte den Grundstein für einen raschen industriellen Aufschwung legen.

Sicherlich mußten Forschung und Entwicklung auf die Gegebenheiten der eigenen Wirtschaft abgestimmt werden. Dies war Aufgabe der akademischen Bildung. Für den Beginn der industriellen Entwicklung aber lag das Hauptproblem in der Anwendung der von den westlichen Industrienationen übernommenen Ergebnisse der Natur- und Wirtschaftswissenschaften. Japan hat mit dieser Erziehungskonzeption den Rat befolgt, den Myrdal den Entwicklungsländern heute gibt: Der große Vorteil der "Nachzügler" in der industriellen Entwicklung liegt in unserem akkumulierten wissenschaftlichen und technischen Wissen. Deshalb sollen diese Länder die Techniken und die wissenschaftlichen Ergebnisse der Industrieländer übernehmen. Hier liegt das breite Arbeitsfeld der secondary education. Nach Myrdals Meinung kann allein

(1) Anderson, S. 36

(2) Schinzinger : Jap. Jugenderziehung, S. 281

(3) Schinzinger : Jap. Jugenderziehung, S. 281

durch dieses Wissen - mit Hilfe der dazu nötigen Erziehungseinrichtungen und des nötigen Kapitals - der wirtschaftliche Wachstumsprozeß in positive Richtung geleitet und dann beschleunigt werden (1).

Die Orientierung des Unterrichtsstoffes an der akademischen Lehre ist kennzeichnend für das höhere japanische Schulwesen (2). Ausgehend von der Tatsache, daß die höheren Schulen ihr Ziel darin sahen, ihre Schüler möglichst gut auf die Anforderungen bei den Eintrittsexamina der Universitäten vorzubereiten, war eine frühe Spezialisierung unvermeidlich. Diese war einmal in fachlicher Hinsicht bemerkenswert. Denn die Auswahl der Fächer (3) blieb in weit stärkerem Maße dem Schüler vorbehalten, als es z. B. in unserem deutschen höheren Schulwesen der Fall ist. Zum anderen war der Lehrplan einer höheren Schule speziell auf die Universität des jeweiligen Distriktes abgestellt, so daß es für einen Schüler nahezu unmöglich war, die Aufnahmeprüfung an der Universität eines anderen Schuldistriktes zu bestehen. In diesem Zusammenhang erfährt auch die Differenzierung der Bildungswege im japanischen Schulsystem eine Verschärfung: Denn wegen der Hierarchie innerhalb der einzelnen Schulgattungen, besonders aber im "akademischen" Zweig, "entscheidet bereits die erste Schulwahl ... über das ganze spätere Geschick (der) Kinder, denn eine falsche Schulwahl ist ein falscher Start fürs ganze Leben und kann später schwer wieder gutgemacht werden. Dies (zwang) die Eltern häufig, Entscheidungen über die Berufswahl ihrer Kinder zu treffen in einem Alter, in dem über ihre Begabung und Eignung sich noch gar keine wirkliche Entscheidung fällen läßt, und (zwang) auch die Kinder in eine Bahn, die ihnen ihrem Wesen nach vielleicht gar nicht (lag), aus der sie aber später nicht wieder aussteigen (konnten)." (4). Die Hierarchie der Universitäten bestimmte auf diese Weise das gesamte japanische Schulwesen. Der Schüler wußte um den gesellschaftlichen Rang, den der Schul- und Universitätsbesuch ihm einräumte. Die erste nach der Meiji-Restauration begründete Universität, die kaiserliche Universität zu Tokio, eröffnete ihren Absolventen die Möglichkeit, die angesehensten Stellungen im Staatsdienst und in der Wirtschaft zu erlangen (5). Viele später gegründete

-
- (1) Myrdal, a. a. O., S. 97-98, vgl. auch S. 51 des allgemeinen Teils unserer Arbeit
 - (2) Takemaye, S. 29; Benz, Ernst: Deutsches und japanisches Universitätswesen, in: Die Sammlung, 13. Jg., 1958, S. 632
 - (3) ebenda
 - (4) Benz, S. 639; Hall: Japan, in: The Yearbook of Ed., 1950, S. 578
 - (5) Siehe z. B. Hall: Japan, in: The Yearbook of Education, 1950, S. 591

Universitäten konnten ihren Absolventen nicht die besten Berufsaussichten bieten. Es ist verständlich, daß in diesem "Wettbewerb" der Universitäten und der zu ihnen führenden Schulen die Anstrengungen um einen möglichst hohen Grad wissenschaftlicher Bildung erheblich waren, um das unterschiedliche soziale Prestige durch wissenschaftliche und fachliche Qualifikation auszugleichen.

Die Bildung der geistigen Elite Japans in der Zeit nach der Meiji-Restauration erscheint in diesem Sinne des "Bildungswettbewerbs" gar nicht so unähnlich der wirtschaftlichen Wettbewerbssituation; in beiden Bereichen, im geistigen wie im wirtschaftlichen, galt das Bestreben der Erziehung einer größtmöglichen "Produktivität". In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, auf die wachsende Bedeutung hinzuweisen, die in Lehre und Forschung der Universitäten die technischen und ökonomischen Fakultäten erlangten (1), die schon sehr früh neben die "klassischen" vier Fakultäten traten. Zu der starken fachlichen Spezialisierung des japanischen Universitätswesens, der er die abendländische Idee der universitas literarum gegenüberstellt, schreibt Benz: "Die Universitäten haben sich von Anfang an als eine Zusammenfassung von Fachschulen aufgefaßt ... Die rasche Aneignung des Vorsprungs der westlichen Zivilisation und Technik (seit der Meiji-Reform) hat von Anfang an die japanischen Universitäten in die Linie der reinen Fachschulen, das japanische Erziehungsprogramm in die Vermittlung von spezialisiertem Fachwissen gedrängt." (2). Benz zweifelt daran, ob sich die abendländische Bildungsidee des Universalismus überhaupt auf Japan übertragen läßt (3). Ausgehend von der utilitaristischen, pragmatischen Interpretation japanischer Religionsphilosophie muß man zu dem Ergebnis kommen, daß in der Tat der Weg, den Japan seit der Meiji-Restauration im Erziehungswesen gegangen ist, der der japanischen Mentalität entsprechende war.

Wenn man sich nun fragt, wie die geistige Elite Japans seit der Meiji-Restauration zu charakterisieren sei, so ergibt sich etwa folgendes Bild:

Durch die bewußte Lenkung des Erziehungswesens durch den Staat wurde der soziale Aufstieg im Beruf von hoher fachlicher Qualifikation abhängig gemacht. Dadurch, daß der Staat (verkörpert durch den Tenno) den Erwerb von Wissen, und zwar gerade einer Bildung in den "neuen" Wissen-

(1) Hiratsuka-Iwahachi, a. a. O., S. 531

(2) Benz, S. 640-641

(3) ebenda

schaften, als vornehmste Pflicht jedes Bürgers erklärte (1), konnte sich auch der soziale Status der akademisch Gebildeten in den neuen technisch-naturwissenschaftlichen und ökonomischen Fakultäten ziemlich schnell durchsetzen. Es zeigt sich hier, daß die Autorität des Gott-Kaisers starke soziologische Macht ausstrahlte. Der Zugang zu den Universitäten setzte einen hohen Bildungsstand voraus, und dies führte dazu, daß es bei dem lerneifrigen japanischen Volk zu einer raschen und zugleich sehr gründlichen Wissensbereicherung kam. Andererseits wurde so verhindert, daß sich ein akademisches Proletariat bilden konnte. Dieses Problem, das heute für viele Entwicklungsländer (z.B. Indien) auftaucht, spielte in Japan - jedenfalls bis 1945 - keine entscheidende Rolle.

Die Bildungskonzeption der Meiji-Zeit wird von vielen Autoren (bezeichnenderweise von deutscher Seite, z.B. von Benz) etwas abwertend als "Fachschulwissenschaft" charakterisiert. Diese Beurteilung geht zu einem Teil an der Wirklichkeit vorbei. Es ist sehr gefährlich, heute noch eine so generelle Gegenüberstellung des akademischen Fachwissens mit der universitas literarum aufrecht zu erhalten. Universelle Bildung ist bei dem Aufschwung, den die Wissenschaften in der Neuzeit und besonders im industriellen Zeitalter genommen haben, nicht mehr möglich. Aber es bleibt die Frage, ob eine möglichst breit angelegte Bildung der engen fachlichen Spezialisierung vorzuziehen sei. Beide Konzeptionen haben eine positive und negative Seite. Nach unserer Ansicht ist es allerdings nicht sehr furchtbar, in dieser Richtung des Entweder-Oder zu argumentieren. Wir möchten deshalb nochmals auf den UNESCO-Bericht verweisen, in dem es heißt, daß mehr und mehr Wissen für die industrielle Entwicklung unerlässlich ist. Man braucht Spezialisten, qualifizierte Fachleute, aber kultivierte Spezialisten, die von ihrem geistigen Standpunkt aus fähig und willens sind, die Wirklichkeit zu begreifen (vgl. S. 101).

Es wäre wünschenswert und nicht nur unter dem Gesichtspunkt ökonomischer Nützlichkeit ratsam, wenn die Entwicklungsländer stärker dem Beispiel Japans als demjenigen des deutschen Neuhumanismus folgten. Die Wirklichkeit scheint leider allzu häufig das Gegenteil zu beweisen. Vorstellungen, die Pädagogen wie Litt und Spranger längst als Anachronismen einer industriellen Gesellschaft bezeichnet haben (2), gelangen heute in vielen Entwicklungsländern zu neuem Ansehen (3).

(1) vgl. den 5. Artikel des Eides, den Tenno Meiji bei der Regierungsübernahme ablegte, S. 151

(2) siehe bes. S. 31-32 des allgemeinen Teils

(3) v. Recum, a. a. O., S. 241 und S. 97 unserer Arbeit

Die Bildung der japanischen geistigen Elite hatte unserer eigenen Entwicklung eines voraus : sie kannte nicht (oder doch nicht in stärkerem Maße) die scharfe Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Das beweist die Konzeption der akademischen Bildung. Wenn die Elite das Verhalten der breiten Masse entscheidend prägt, so wird es im folgenden einleuchten, daß auch in den Zweigen der secondary education die neuen Wissensbereiche auf weniger starke soziale und weltanschauliche Ressentiments stoßen als lange Zeit (z. T. noch heute) in Deutschland und auch in vielen Entwicklungsländern.

b) Der "normale" Schultyp

Der "normale" Schultyp diente der Ausbildung aller Lehrkräfte Japans mit Ausnahme der Lehrkräfte an den höheren Schulen, die Universitätsausbildung hatten. In sich wiederum stark differenziert, trug er den Zielen der neuen Erziehungsreformen Rechnung.

Schon zu Beginn der Reformbewegungen sah man ein, daß das Niveau der Erziehung in hohem Maße von der Qualifikation der Lehrkräfte abhing. Deshalb erfuhr schon sehr früh die Heranbildung der Lehrer starke staatliche Unterstützung : einmal, indem man diesen Schulzweig generell förderte, zum anderen, indem man den Schülern und Studenten dieses Schulzweiges finanzielle Hilfen gewährte. Die rechtlichen Grundlagen dafür fanden sich bereits in dem Erziehungserlaß Moris aus dem Jahre 1886. Diese finanzielle Unterstützung gab für viele Schüler den Ausschlag für die Wahl des Lehrberufes, denn dies war - wenn die Eltern die finanziellen Mittel zum Einschlagen der akademischen Laufbahn nicht aufbringen konnten, die geeignetste Möglichkeit zum sozialen Aufstieg. Der Lehrberuf ist in Japan sehr geachtet. Andererseits ist die Besoldung der Lehrer sehr gering (1).

Organisatorisch zerfällt die Ausbildung in fünf verschiedene Züge (2) :

- 1) Die "Shihan gakko" : an die Elementarschule und die höhere Elementarschule schloß sich die Shihan gakko an, in der die Ausbildung für Lehrer an Elementarschulen erfolgte und fünf Jahre betrug, also insgesamt eine 13jährige Schulbildung umfaßte. Für Absolventen der Mit-

(1) Schinzinger : Jap. Jugenderziehung, S. 285

(2) Vgl. hierzu Andersons Darstellung, der das Jahr 1937 zugrundeliegt, S. 39

telschule aus dem "akademischen" Schulzweig und für die Absolventinnen der höheren Mädchenschule bestand die Möglichkeit, in die Shiha ngakko einzutreten.

- 2) Die "Seinen shihan gakko" bereitete auf den Lehrstand an den Jugendschulen vor, besonders für den berufsbildenden Sektor. Diese Schule konnte nach zwei Jahren absolviert werden, wenn die Schüler zuvor eine insgesamt 11jährige Schulzeit (Mittelschule oder eine andere weiterführende Schule) nachwiesen.
- 3) Die "Koto shihan gakko" war der Seinen shihan gakko ähnlich, erforderte aber eine vierjährige Studienzeit und bereitete auf den Lehrberuf an Normal-, Mittel-, höheren Mädchenschulen und Berufsschulen vor.
- 4) Die "Bunrika daigaku" diente der Weiterbildung der Lehrkräfte und zeichnete sich durch weitergehende literarische und wissenschaftliche Forschung aus.
- 5) Die "Kyoin yoseijo" schließlich diente spezieller technischer Ausbildung, z. B. auf dem landwirtschaftlichen Sektor.

Obwohl das System der Ausbildung der Lehrkräfte sehr heterogen war, ist bemerkenswert, wie unscharf die Trennung zwischen der Ausbildung von Lehrern für die - allgemeinbildenden - Volksschulen und Mittelschulen und für die berufsbildenden Schulen war. Daraus folgt eine weitere Tatsache, die für das japanische Erziehungswesen charakteristisch war : nämlich die starke Betonung der Idee der Berufsbildung in allen Schulen. Sie war in den Lehrplänen für die Pflichtschulen sowie in allen auf ihr aufbauenden Schulen ein konstituierendes Merkmal (1).

Es ist interessant, diese Entwicklung historisch zu verfolgen. Während sich in den ersten zwei Jahrzehnten nach der Meiji-Restauration der Unterricht in den unteren und mittleren Schulzweigen auf die allgemeinen Fächer : "Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Geschichte und Sittenlehre, Zeichnen, Singen und Turnen, gelegentlich Physik, Physiologie und Naturgeschichte" (2) konzentrierte, trat im Zuge der Industrialisierung der Gedanke der Berufsbildung immer stärker in den Vordergrund. Handwerkliche

(1) Anderson, S. 97; siehe auch Jap. Nat. Commission for UNESCO (Hrsg.) : Development of Industrial Education in Japan, Tokyo 1959, S. 6

(2) Takemaye, S. 7

Unterweisung, Landwirtschaftslehre und Handelskunde wurden schon bald in die Unterrichtspläne der Elementarschulen aufgenommen. Die gesetzlichen Bestimmungen dazu fanden sich zuerst im Erziehungserlaß aus dem Jahre 1886, in dem sie als Wahlfächer für die Schüler empfohlen wurden (1). Ebenso war es vorgesehen, auch die Schüler der Mittel- und höheren Schule "für eine Tätigkeit im praktischen Leben auszubilden" (2). Anders als in Deutschland, wo Pestalozzis Idee einer Erziehung des Kindes zur "Industrie" (d. h. zum Gewerbefleiß) sehr bald von der neuhumanistischen Bewegung verdrängt wurde und sich Kerschensteiners Arbeitsschulpädagogik nur im berufsbildenden Schulwesen durchsetzte, war das japanische Elementarschulwesen bis zum Ende des zweiten Weltkrieges von diesen Ideen durchdrungen.

Ein zweites Merkmal, das sich in historischer Betrachtung der Lehrplangestaltung und der Lehrerausbildung zeigt, ist die Stellung der Sittenlehre im Unterricht: während sie in der "europäisierenden" Periode unter französischem, englischem und amerikanischem Einfluß an letzter Stelle stand, wurde ihr in der folgenden Periode nationaler Besinnung die erste Stelle im Unterricht eingeräumt. Die Unterweisung der Schüler aller Schulen in den Grundlagen des kaiserlichen Erlasses von 1890 wurde das Orientierungszentrum für den gesamten Unterricht (3). - Es muß angemerkt werden, daß die japanische "Sittenlehre" oder "Moralkunde" ("Shushin") nicht ein Pendant zu unserem Religionsunterricht ist. Im Gegenteil war ein "Grundsatz der administrativen Politik der japanischen Regierung ... die strenge Durchführung der Trennung von Unterricht und Religion" (4). Ihrem Wesen nach ist die Sittenlehre am ehesten unserem Fach "Sozialkunde" vergleichbar. Ziel der Moralkunde im japanischen Unterrichtswesen war es, die heranwachsende Generation so zu erziehen, daß das gesamte Denken und Handeln des Volkes auf den Grundlagen shintoistischer Staatslehre und konfuzianischer Soziallehre und Sittlichkeit beruhte (5). Ohne das dem Volke anerzogene Bewußtsein, daß das

(1) Takemaye, S. 10

(2) Takemaye, S. 11; Hiratsuka-Iwahachi, S. 528

(3) Anderson, S. 94-95 und S. 97

(4) Takemaye, S. 13

(5) Hierbei taucht das Problem auf, wie sich die in dem shintoistischen Staatskult und in der Tennoverehrung geforderte Pietät gegenüber der eigenen Tradition mit der Aufnahme westlicher Kultur vereinbaren ließ. Hiratsuka und Iwahachi, die dieser Frage nachgegangen sind, schreiben, daß die Verehrung der Vergangenheit und des kaiserlichen Kultes benutzt wurden als eine "überzeugende Formulierung zur Rechtfertigung der aktuellen Notwendigkeiten." (a. a. O., S. 533).

Staatswohl über dem Wohl des Einzelnen stand, wäre die Modernisierung des Landes und das Aufblühen seiner Industrie nicht möglich gewesen (1), denn die Wirtschaftsgeschichte lehrt, daß das moderne Japan auf unendlichen materiellen Opfern (hohe Besteuerung und niedrige Einkommen der breiten Massen) und auf dem Fleiß, der Tüchtigkeit und den beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten seiner Bevölkerung beruht.

Der "normale" Schultyp nahm im Rahmen der secondary education eine besondere Stellung ein. In mehrfacher Hinsicht entspricht er den Forderungen, die wir für die industrielle Entwicklung aufgestellt haben. Soziologisch begünstigte er die Bildung eines neuen Mittelstandes (vgl. S.81-83). Die Lehrerbildung ist darüber hinaus - wie wir gesehen haben - die Vorbedingung für den Breitenausbau des Erziehungswesens. Sie galt natürlich in erster Linie der Erweiterung der allgemeinen Grundbildung; aber man erkannte in Japan sehr zeitig, daß sich hierin die pädagogischen Bemühungen nicht erschöpfen konnten. Die Förderung möglichst vieler begabter junger Menschen konnte deshalb bald Wirklichkeit werden, so daß auch in wirtschaftlicher Hinsicht die fachliche Qualifikation den Aufbau der industriellen Entwicklung begünstigte.

Man sagt den Japanern nach, sie hätten eine besondere Begabung, fremde Ideen gut zu "kopieren" und für ihre Zwecke zu gebrauchen. Die Konzeption der Lehrerbildung zeigt, daß diese These richtig und falsch zugleich ist. Sicherlich ist es richtig, daß die Japaner die Ideen Pestalozzis (2) für den Aufbau ihres Erziehungswesens genutzt haben. Von einem "Kopieren" konnte aber insofern nicht die Rede sein, als man nicht das übernommen hatte, was die deutsche Volksschulpädagogik des 19. Jahrhunderts von Pestalozzi übrig gelassen hatte. Vielmehr beweist die Zielsetzung der japanischen Lehrerbildung, daß man die Idee der Industripädagogik hier in Japan offenbar besser verstand als bei uns. Es erscheint daher angebracht, die japanische Fähigkeit zur Übernahme fremder Ideen als Einfühlungsvermögen zu bezeichnen anstatt als die Begabung, fremdes Kulturgut zu kopieren. Gerade jene Forderung müssen die Entwicklungsländer heute erfüllen, wenn sie eine Assimilation mit der Technik und Wirtschaft des Westens anstreben wollen. Und diese Aufgabe muß jedes Land für sich allein lösen. Wir haben im allgemeinen Teil unserer Arbeit darauf hingewiesen, daß mit diesem Einfühlungsvermögen der Erfolg jeder Entwicklungshilfe - auch der pädagogischen - steht und fällt (3).

(1) Vgl. Hall : Japan, in : The Yearbook of Education, 1950, S. 572

(2) siehe Kap. A II, 1 des allgemeinen Teils

(3) siehe hierzu besonders die Ausführungen im allgemeinen Teil über Wirksamkeit und Grenzen der Technical-Assistance-Programme, S. 117-121

Schließlich ist noch auf die Tatsache hinzuweisen, die bereits beim akademischen Zweig auffiel: daß nämlich auch in der secondary education kein scharfer Dualismus von Allgemeinbildung und Berufsbildung bestand, weil das gesamte System der Lehrerbildung beiden Gesichtspunkten Rechnung trug. Auf diese Weise wurde der Grundstein für eine Denkhaltung gelegt, die auf der Erkenntnis beruhte, daß die allgemeine Grundbildung zugleich wirtschaftsbetont, die darauf aufbauende fachliche Bildung in den Grundlagen der traditionellen Kultur (Moralkunde, Geschichte) verwurzelt sein müsse. Der Umweg, dem wir in der Geschichte der Industrialisierung Europas nachgegangen sind, war deshalb in Japan weit weniger spürbar.

Die pädagogische und ökonomische Begründung einer solchen Bildungskonzeption haben wir im allgemeinen Teil dieser Arbeit zu geben versucht. Das Ziel der Erziehung ist immer das gleiche, nämlich die Bildung einer sittlichen Persönlichkeit. Nur die Bildungsgüter, an denen Erziehung realisiert wird, sind verschieden, und nur in diesem Sinne können wir überhaupt die allgemeine und die berufliche Bildung unterscheiden (1). Unter ökonomischen Gesichtspunkten erschien ebenfalls eine wirtschaftsbetonte allgemeine wie eine möglichst fundierte berufliche Bildung in der sich ständig wandelnden industriellen Entwicklung angemessen (2).

c) Der Zweig der Mädchenbildung

Die Mädchenbildung - und insbesondere die höhere Bildung der Mädchen - war das Stiefkind der japanischen Schulreform. Bereits in der Elementarschule setzte eine Trennung im Unterricht für Jungen und Mädchen nach dreijähriger Schulzeit ein. Nach Abschluß der Sho Gakko konnten die Mädchen in die Koto jō Gakko, eine Art höhere Töchterschule, eintreten. (Die Bezeichnung "Hochschule" (3) für Mädchen, die sich bei Takemaye findet, ist irreführend.). In diesem Schulzweig konnte ein zwei- bis fünfjähriger Kursus absolviert werden. Diese "höheren Mädchenschulen" waren ganz auf

(1) vgl. S. 87-88.

(2) Diese These wurde aus dem Kapitel über den Strukturwandel der Wirtschaft und ihren Anforderungen an die menschliche Arbeitskraft (S. 70-81) abgeleitet.

(3) Takemaye, S. 24 f.

eine Erziehung des Mädchens zur guten Hausfrau und Mutter abgestellt. So traten die wissenschaftlichen Fächer zugunsten der Hauswirtschaftskunde, dem Unterricht in Ikebana und Teezeremonie in den Hintergrund. Daneben gab es Möglichkeiten zur Erlernung von Fremdsprachen (Chinesisch, Englisch, Französisch, Deutsch). Die japanische Sprache und Literatur wurde sehr gepflegt. Im Mittelpunkt des Unterrichts stand auch in der Mädchenbildung die Sittenlehre (1).

Die Möglichkeiten für eine wissenschaftliche Bildung des Mädchens waren sehr gering (2), da der "akademische" Schulzweig bereits von der Mittelschule an nur für die Erziehung des Jungen bestimmt war. Jedoch bestanden drei höhere staatliche Mädchenschulen (die erste wurde bereits 1872 in Tokio gegründet) (3) und etwa 60 private Colleges, die hauptsächlich von den christlichen Missionen errichtet worden waren und in denen die Mädchen eine schöngestige Bildung erhielten. Diese beiden Arten von höheren Schulen "waren der höchste Grad der Schulbildung, den ein Mädchen normalerweise erreichen konnte" (4).

Für eine gehobene Berufsausbildung der Mädchen spielte infolgedessen der Lehrerinnenberuf eine bedeutende Rolle. Eine Berufsausbildung auf der unteren Stufe der technologischen und der Jugendschulen wurde erst forciert, als man für die Industrie die Bedeutung qualifizierter Frauenarbeit erkannt hatte (5).

d) Der technologische Zweig

Aus der Bedeutung, die die Erziehung im Hinblick auf den späteren Beruf bereits in den allgemeinbildenden Schulen hatte, kann man ermessen, welche große Rolle die spezielle Berufserziehung in den Reformbestrebungen spielte.

(1) Takemaye, S. 24-26 und Anderson, S. 38

(2) Anderson, S. 38; Hidaka : The Aftermath of Ed. Reform, S. 142

(3) Takemaye, S. 4

(4) Anderson, S. 38

(5) Anderson, S. 38. Etwa um die Jahrhundertwende nahm dann die technologisch-ökonomische Bildung für Mädchen einen enormen Aufschwung. Siehe : Dev. of Ind. Education in Japan, a. a. O., S. 20-21

Wiederum aufbauend auf der Elementarschule und auf der höheren Elementarschule, gab es für die Schüler mehrere Möglichkeiten der Vorbereitung auf einen spezialisierten Beruf in Handel, Industrie, Handwerk und Landwirtschaft. Innerhalb des "Jitsugyo Gakko" gab es zwei- bis fünfjährige Kurse, auf denen eine weitere dreijährige Schule zur beruflichen Weiterbildung aufbaute.

Für die Absolventen der Mittelschule bestand die Möglichkeit des Besuches eines technologischen college ("semmon gakko") mit Abteilungen für Industrie und Handel, daneben aber auch für Landwirtschaft und Fischerei (1). In diesen höheren technisch-wirtschaftlichen Lehranstalten wurden qualifizierte junge Männer für die Wirtschaft herangebildet. Die Absolvierung dieser Schulen berechnete indessen nicht zum Universitätsstudium (2).

Ein Charakteristikum des japanischen Berufserziehungswesens war es (und ist es auch heute noch), daß es nicht wie bei uns in Deutschland eine institutionelle und staatlich oder körperschaftlich geregelte Lehre gab. Es gab natürlich für die Schüler, die nach der Entlassung aus der Elementar- oder der höheren Elementarschule in die Arbeitswelt der Erwachsenen eintraten, die verschiedensten Formen der praktischen Unterweisung. Im handwerklichen Betrieb bestand, wie in Kap. A, II, 3 dargelegt wurde, die Tradition eines Lehrverhältnisses, und in den Betrieben der Smaller Industry hatte die Unterweisung durch den Betriebsinhaber eine sicherlich nicht zu unterschätzende Bedeutung, zumal diese kleinen und mittleren Betriebe eine "Familiengemeinschaft" bildeten (3), die den Jugendlichen nicht nur in beruflicher, sondern auch in sittlicher Hinsicht leitete. Aber diese Art der Berufsausbildung spielte in der Berufserziehung Japans nicht allein eine entscheidende Rolle. Vielmehr hatte schon früh der Staat auch den Bereich der Berufserziehung in seine ehrgeizigen Modernisierungspläne einbezogen. Trotzdem erschöpfte sich die Berufserziehung nicht in der schulischen Ausbildung. Wir werden in Punkt f) auf die wichtigsten Tendenzen außerschulischer Erziehung eingehen. Pionierarbeit für die technologische Unterweisung hat der amerikanische Pädagoge William S. Clark geleistet (4), der die Japaner sehr schnell davon überzeugte, wie notwendig eine bessere technische Anweisung für die bauer-

(1) Anderson, S. 40

(2) ebenda

(3) vgl. z.B. den Aufsatz von Heinz Brestel : Soll und Haben in Japan. Porträt eines Kleinunternehmens in Tokio, FAZ vom 1.4.1961; Anderson, S.170; Taiji, a.a.O., S.118

(4) Anderson, S. 8

liche Bevölkerung sei. Der von ihm gegründeten landwirtschaftlichen Schule (der späteren Hokkaido-Universität) verdankte Japan die Einführung wissenschaftlicher landwirtschaftlicher Erziehung, mit deren Hilfe die Produktivität in der Landwirtschaft erheblich gesteigert werden konnte, und Clarks Rat an seine Schüler: "Boys, be ambitious !" wurde zum Leitspruch japanischer Erziehung.

Daß die Bemühungen um eine berufliche Ausbildung in der Landwirtschaft einsetzten, ist in doppelter Hinsicht bemerkenswert: einmal deshalb, weil in diesem Sektor große wirtschaftliche Reserven lagen (der größte Teil der japanischen Bevölkerung war bis zur Meiji-Ära in der Landwirtschaft tätig); zum anderen aus dem Grunde, weil in vielen anderen Ländern der landwirtschaftlichen Erziehung erst sehr spät (so auch in Deutschland) besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

Daß der Staat sich gleich zu Beginn seiner Erziehungsreform des berufsbildenden Schulwesens in besonderem Maße annahm, läßt sich nicht zuletzt auf die Tatsache zurückführen, daß es auch der Staat - und nicht die Privatinitiative - war, der den Industrialisierungsprozeß einleitete. So wurde bereits 1871 ein Amt für Technische Erziehung gegründet, dessen Aufgabe die Planung berufsbildender Schulen für Landwirtschaft, Handel, Industrie, Seefahrt und Fischerei war. Im Jahre 1894 sagte die Regierung diesen Schulen finanzielle Unterstützung zu, und um die Jahrhundertwende waren bereits viele der Pläne verwirklicht worden (1).

Einen weiteren Aufschwung nahm das Berufserziehungswesen in den 20er Jahren. Bemerkenswert ist die Tatsache, daß der damalige Erziehungsminister, Hirao, "weder Wissenschaftler noch Verwaltungsmann, sondern ein erfolgreicher Geschäftsmann" war und mit einer "aufs Praktische und Nützliche gerichteten Erziehungsanschauung" das Erziehungswesen den praktischen wirtschaftlichen Bedürfnissen anzupassen suchte (2).

Daß mit der "Demokratisierung" der japanischen Wirtschaft nach dem zweiten Weltkrieg auch für die Berufserziehung die private Industrie neue Lösun-

-
- (1) Allen, S. 170. Das "Law Concerning the Government Subsidy for Expenses for the Technical Education" aus dem Jahre 1899 wird deshalb als epochenmachendes Gesetz bezeichnet. Siehe Jap. Nat. Comm. for UNESCO: Development of Industrial Education in Japan, a. a. O., S. 8
 - (2) "Das neue japanische Schulprogramm". Bericht des Christian Science Monitor, abgedruckt in: The School Review, VI, Jg. 1937, S. 76

gen ihrer Probleme zu suchen hatte, wird in Kap. C. noch dargestellt.

Drei weitere Fragen, die das berufliche Erziehungswesen Japans so interessant, aber auch so schwierig erscheinen lassen, sollen noch kurz erörtert werden :

Die soziale Hierarchie im feudalen Japan beruhte auf der Abstufung der Bevölkerung in solche Schichten, die dem Staat in administrativer oder militärischer Funktion dienten, sowie der Gelehrten und Priester auf der einen Seite, der werktätigen Bevölkerung auf der anderen Seite. In den Zeiten der pädagogischen Reformen mit der Aussicht für alle Kinder, eine Erziehung zu erhalten, suchten deshalb die Eltern ihre Kinder möglichst in die gesellschaftlich angesehensten Schulen zu schicken; und bei der allgemeinen Minderschätzung körperlicher Arbeit genossen die berufsbildenden Schulen das geringste Ansehen. Der Staat war deshalb bemüht, diese Schulen besonders anziehend zu machen, was am besten gelang, wenn er mit einer guten, qualifizierten Ausbildung den Schülern dieser Schulen gute Berufsaussichten bot. Rückblickend stellt Anderson fest, daß die ökonomischen Möglichkeiten einer technologischen Berufsausbildung die soziologischen Hindernisse weitgehend überwunden haben; im Jahre 1937, von dem er berichtet, überwog die Zahl der Schüler der berufsbildenden und technischen Schulen diejenige aller anderen Schulzweige (1).

Ein anderes Problem war die Zusammensetzung des Unterrichts an den berufsbildenden Schulen. Denn diese Schulen waren "im Vorkriegs-Japan auf das Berufstraining spezialisiert: sie bezogen praktisch eine allgemeine Erziehungsfunktion nicht ein" (2). Diese Tatsache bot besonders nach dem Kriege Ansatzpunkte zu heftigen Diskussionen, auf die ebenfalls in Kap. C noch eingegangen wird.

Schließlich sei noch auf die Tatsache aufmerksam gemacht, daß im Gegensatz zu allen anderen Schularten das berufsbildende Schulwesen im sonst sehr stark zentral organisierten und kontrollierten und deshalb in hohem Maße normierten Erziehungswesen des Landes einen relativ großen Spielraum in der Gestaltung des Unterrichtsstoffes und des Unterrichtszieles hatte (3). Damit wurde den besonderen Bedürfnissen der Wirtschaft, deren lokalen und branchenmäßigen Besonderheiten Rechnung getragen.

(1) Anderson, S. 170

(2) ebenda, S. 171

(3) Takemaye, S. 28

e) Die Fortbildungsschulen

Auch die Idee der Fortbildungsschulen reicht in die Anfänge der Erziehungs-reformen zurück. Es zeigt sich nämlich, daß für die überall im Lande auf-kommende Industrie nicht nur qualifizierte Fachkräfte auf der höheren und mittleren Ebene notwendig waren, sondern daß gerade für die breite Masse der arbeitenden Bevölkerung ein gewisses technisches und ökonomisches Grundwissen nötig war, um die westlichen Industrienationen nicht nur in der Investierung der modernen maschinellen Anlagen, sondern auch in der Produktivität der menschlichen Arbeitskraft einzuholen (1).

Im geschichtlichen Rückblick auf die handwerkliche und vorindustrielle Produktion wurde darauf hingewiesen, daß das alte Manufaktur- und Ver-lagssystem auf den im Lande bereits vorhandenen Kenntnissen und Fertig-keiten aufbauen konnte. Mit der Modernisierung der gesamten Volkswirt-schaft, besonders aber der industriellen Produktion und der Ausweitung und Rationalisierung der absatzwirtschaftlichen und organisatorischen Funktionen, wurde auch die berufliche Ausbildung der Arbeiter und Angestellten vor völ-lig neue Aufgaben gestellt.

Die moderne Produktion bedeutete einen Bruch in der handwerklichen Tra-dition in mehreren Hinsichten : Die Art der Produktion änderte sich und be-dingte eine stärkere Arbeitsteilung, als sie im Handwerk und auch im Ver-lags- und Manufaktursystem bereits durchgeführt war; ferner gewannen neue Produktionszweige (besonders im Investitionsgütersektor) große Bedeutung und zogen neue Produktionsmethoden nach sich; und schließlich trat in den neuen "importierten" Industriezweigen der Großbetrieb an die Stelle des Kleinbetriebes.

Diese moderne industrielle Produktion und die mit ihr verbundenen neuen Anforderungen im kaufmännischen Sektor stellte die Arbeiterschaft und die kaufmännischen Angestellten vor völlig neue Aufgaben. Hier mußte also - vom Staat oder von der Wirtschaft - eingegriffen werden. Wie bereits am Beispiel der höheren technischen und kaufmännischen Bildung aufgezeigt, ging auch hier die Initiative vorwiegend vom Staat aus (2). Man versuchte, möglichst vielen Jugendlichen, die nach Absolvierung der Elementar- oder der höheren Elementarschule keine weitere Schule besuchten, sondern sofort

(1) Jap. Nat. Comm. for UNESCO : Development of Ind. Ed. in Japan, a. a. O., S. 9-10

(2) Takemaye, S. 21; Taiji, a. a. O., S. 115-116

in das Berufsleben eintraten, Möglichkeiten schulischer Weiterbildung zu geben. Und dazu dienten die sogenannten Fortbildungs- oder Jugendschulen ("Seinen Gakko"). Ihre organisatorische Ausgestaltung war - im Gegensatz zu den anderen Schulzweigen - uneinheitlich, einmal deshalb, um den Besonderheiten der Wirtschaft Rechnung zu tragen, zum anderen, weil gerade in diesem pädagogischen Sektor viel experimentiert wurde. Die Fortbildungsschulen verfügten bald über ein breites Unterrichtsprogramm : neben dem Unterricht im gewerblichen, kaufmännischen, agrar- und fischereiwirtschaftlichen Bereich wurden hauswirtschaftliche Kurse für Mädchen eingeführt (1). Wie in den anderen Schulzweigen, so war auch in den Jugendschulen die Moralkunde ein zentrales Lehrfach (2). Wie bereits in anderem Zusammenhang nachgewiesen, so war auch für das berufsbildende Schulwesen das Ineinandergreifen der technologischen Erziehung und der Unterweisung in Shushin (allgemeiner : die Interdependenz von wirtschaftlicher Entwicklung und Nationalismus) ein wichtiges Charakteristikum und wurde nach der Abschaffung des Staatskultes und der Morallehre nach dem zweiten Weltkrieg zu einem schwierigen Problem, das auch heute noch nicht gelöst ist (3).

Trotz der Bemühungen des Staates und der einzelnen Gemeinden, Fortbildungsschulen zu errichten, trotz der schnell wachsenden Zahlen der Schüler (für die bald der weitere Besuch einer Fortbildungsschule nach ihrem Pflichtschulabschluß eine Selbstverständlichkeit geworden war) (4), darf die pädagogische und ökonomische Wirksamkeit dieser Schulgattung nicht überschätzt werden. Denn man muß bedenken, daß der Besuch dieser Fortbildungsschulen, die in der Regel als Abendschulen eingerichtet waren, von den Jugendlichen nach einer anstrengenden und langen täglichen Arbeitszeit eine physische und geistige Leistung abverlangte, die eigentlich über ihre Kräfte ging. Der Eifer, mit dem - nach dem Bericht Takemayes - diese Schulen von den meisten Schülern besucht wurden, darf über diese soziale Problematik nicht hinwegtäuschen.

(1) Anderson, S. 41

(2) ebenda

(3) Hiratsuka - Iwahachi : S. 535

(4) Anderson, S. 41; Takemaye, S. 21-22

f) Außerschulische Berufserziehung

Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, daß sich das Erziehungswesen Japans in der schulischen Erziehung nicht erschöpfte.

Erziehung im Betrieb ist in der japanischen industriellen Entwicklung ein weites Feld. Zunächst geschah sie natürlich in der Begegnung des Meisters oder Betriebsinhabers mit den Arbeitskollegen in der persönlichen Überlieferung der traditionellen Fertigkeiten und Kenntnisse. Der Beitrag, den damit die Familien- und Kleinbetriebe, also die smaller industry, für die industrielle Entwicklung geleistet haben, ist deshalb sicherlich nicht zu unterschätzen. Wie wichtig er nicht nur für die Arbeitsfähigkeit, sondern auch für die Schaffung einer positiven Einstellung gegenüber der wirtschaftlichen Sphäre ist, wurde im allgemeinen Teil bereits herausgearbeitet.

Zwei weitere Gesichtspunkte indessen ließen den Staat und die Wirtschaft einen intensiven Ausbau der außerschulischen Berufserziehung begünstigen : Einmal entstand im Verlauf der industriellen Entwicklung - besonders in der Periode des Take-off, die Hax für die Zeit zwischen 1881 und 1914 ansetzt (1), das dringende Bedürfnis nach fachlicher Qualifikation in den "neuen" Industriezweigen, in denen eine eigene berufliche Tradition fehlte, wie es z.B. in der chemischen und der Schwerindustrie der Fall war, oder in denen sich die Produktionstechnik entscheidend gewandelt hatte, wie etwa in der Textilindustrie. Hier mußten Staat und Wirtschaft eingreifen, und zwar immer dann, wenn sowohl durch das staatliche und private Schulwesen als auch durch die bestehenden Betriebe nicht ohne weiteres die Gewähr für eine spezialisierte Ausbildung gegeben war. Daß man vor allem in den Schulen die Spezialisierung nicht zu weit trieb und nicht zu weit treiben wollte, ist sicherlich pädagogisch wie ökonomisch richtig gewesen. Den Nachweis dafür haben wir im allgemeinen Teil zu erbringen versucht. Auf diese Weise ist es durch eine harmonische Abstimmung allgemeiner berufsbezogener Bildung in der Schule und spezialisierter Bildung in der Industrie gelungen, den Erfordernissen der Wirtschaft und der Erziehung in gleichem Maße Rechnung zu tragen.

Der zweite Gesichtspunkt, der für einen fundierten Ausbau der außerschulischen Erziehung ausschlaggebend war, war die Erkenntnis, daß man sich nicht damit begnügen könne, hochspezialisierte akademisch gebildete Kräfte auf der einen, nur wenig spezialisierte Kräfte auf der Grundstufe des Er-

(1) Hax : Japan, a. a. O., S. 193-199

ziehungswesens heranzuziehen. Vielmehr erkannte man in Japan bereits um die Jahrhundertwende und z.T. schon in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts die große Bedeutung der Bildung einer mittleren Führungsschicht.

Auf den allgemeinen Grundlagen, die die grundlegende Erziehung und die secondary education vermittelt hatten, sollte nun eine spezialisierte fachliche Bildung aufbauen, die nicht nur den Zweck haben sollte, sich für die Betriebe qualifizierte mittlere Führungskräfte heranzubilden, sondern auch den intelligenten und tüchtigen jungen Leuten eine Chance zum sozialen Aufstieg zu bieten.

Wir müssen uns hier mit diesen kurzen Anmerkungen begnügen. Sie zeigen hoffentlich deutlich genug, von welch hohem wirtschaftlichen pädagogischen und sozialen Wert diese Einrichtungen waren.

Die außerschulische berufliche Erziehung geschah vor allem in vier Formen (1) :

- 1) Zunächst in der Weise, daß ausländische Fachkräfte (vor allem aus Amerika, England und Deutschland) nach Japan eingeladen wurden, um dort in den Betrieben das Management, die mittlere Führungsschicht und die Arbeiter und Angestellten in den Aufgaben der Führung, Planung, Kontrolle und der Produktionstechnik sowie der Verwaltung zu unterweisen;
- 2) in der Errichtung von Modellbetrieben, in denen die günstigsten Produktionsbedingungen erforscht und praktisch realisiert wurden (2);
- 3) in der Entsendung japanischer Techniker und Kaufleute ins westliche Ausland, die mit ihren dort gewonnenen Erfahrungen die japanische

(1) Jap. Nat. Comm. for UNESCO : History of Ind. Ed. in Japan, a. a. O., S. 16-23. Diese Dokumentation gibt sehr detaillierte Auskünfte über die Arten industrieller Erziehung sowie über deren ökonomische, pädagogische und politisch-soziologische Hintergründe und weist auch auf die Abstimmung der Aufgaben zwischen Wirtschaft und Staat (Erziehungs-, Wirtschafts- und Arbeitsministerium) hin.

(2) Diese Modellbetriebe waren Staatsbetriebe, und deshalb konnten die Ideen der Regierung sehr wirkungsvoll in die Praxis übertragen werden. Siehe z. B. History . . . , a. a. O., S. 39-47 (industrielle Erziehung in staatlichen Textilbetrieben).

Produktion bereicherten (1);

- 4) schließlich in der Veranstaltung zahlreicher heimischer Ausstellungen, in denen alle Japaner Gelegenheit hatten, sich über den wirtschaftlichen Fortschritt zu orientieren und in denen vor allem der Anreiz geschaffen wurde, sich selbst an diesem Fortschritt mit besten Kräften zu beteiligen.

Aus diesem Katalog der Bemühungen der Regierung und der Wirtschaft wird wiederum ersichtlich, daß man sehr wohl das Problem der Arbeitsfähigkeit und der Arbeitswilligkeit unterschied; daß man einsah, daß es nicht ausreichte, Kenntnisse und Fertigkeiten zu verbessern, sondern es auch gelingen mußte, den Willen zur Wirtschaft und zur Industrialisierung in breiten Kreisen der Bevölkerung anzuspornen.

Zusammenfassend kann man sagen, daß das japanische Erziehungswesen seit den Reformbestrebungen der Meiji-Restauration bis zum zweiten Weltkrieg durch folgende Tatsachen gekennzeichnet war :

- 1) Das gesamte Erziehungswesen trug stark pragmatische, utilitaristische Züge, die auch im allgemeinbildenden Schulwesen von der Elementarschule bis hin zur Universität deutlich erkennbar waren und verbunden mit früher, weitgehender Spezialisierung (2) der Ausbildung des "Fachmannes" - sie es auf dem unteren, mittleren oder akademischen Niveau - vor der Idee der universitas literarum den Vorzug gab.
 - 2) Durch die hohen Anforderungen bei den Eintrittsprüfungen wurde der Lerneifer der Schüler - und zwar besonders im höheren Schulwesen und im Hochschulwesen - enorm angespornt.
 - 3) Lehrer und Schüler wurden erzogen zur Unterordnung unter den Staat und die vom Staat verfolgten Ziele. Deshalb fand dieser im Erziehungs-
-
- (1) Die industrielle Führungsschicht rekrutierte sich vor allem aus der Kaste der Samurai, die für Japan eine Art der dynamischen Pioniere darstellte, wie sie Schumpeter für die westlichen Industriestaaten charakterisiert. Vgl. Hax : Japan, a. a. O., S. 598, und die Darstellungen bei Takata, Yasuma : Kulturelle und geistige Voraussetzungen für Japans Aufstieg, in : WWA, 46, 1937 (II), S. 11; Honjo, Eijiro : Die vorkapitalistische Periode in der Entwicklung der japanischen Volkswirtschaft, in : WWA, 46, 1937 (II), S. 24
 - (2) siehe auch Hall : Japan, in : The Yearbook of Education, 1950, S. 577

wesen die beste Unterstützung in seinen Bestrebungen zur Modernisierung des Landes, insbesondere dem Aufbau einer modernen Wirtschaft.

- 4) Die Mädchenerziehung war das Stiefkind der allgemeinen Reformbestrebungen. Insbesondere war den Mädchen eine wissenschaftliche Hochschulbildung verschlossen.
- 5) In der außerschulischen Berufserziehung wurde versucht, die Lücken des neuen Schulsystems zu schließen und insbesondere die Heranbildung einer qualifizierten Schicht von mittleren Führungskräften zu fördern.

Durch die gute Zusammenarbeit von Wirtschaft und staatlicher Führung auf gesamtwirtschaftlicher Ebene und von Unternehmern und Arbeitnehmern auf betrieblicher Ebene (1) gelang es in erstaunlich hohem Maße, dem Strukturwandel der Wirtschaft und seinen Problemen der Anpassung der Arbeitskräfte wirksam zu begegnen.

- 6) Im allgemeinen Teil unserer Untersuchung sind wir bei der Analyse der Strukturwandlung zu dem Ergebnis gekommen, daß ein Aufbau der Wirtschaft von unten nach oben der Weg ist, der den Forderungen von Wirtschaft und Pädagogik in der ersten Phase der Industrialisierung am besten Rechnung trägt (2). Deshalb erschien das Substitutionsprinzip als die optimale Lösung. Diesen Weg ist Japan seit der Meiji-Restauration gegangen. Soweit es ökonomisch und produktionstechnisch erforderlich war, wurden die neuesten Erkenntnisse der westlichen Industrieländer in die Praxis übertragen (besonders in der Schwerindustrie und in der chemischen Industrie). Das Schulsystem gewährleistete für die neuen Industriezweige, die den Sprung zum modernen Großbetrieb mit allen seinen betriebswirtschaftlichen, technischen und soziologischen Fragen gewagt hatten, daß die "kultivierten Techniker", die nach Ansicht der UNESCO für die moderne Industrie unerlässlich sind, auch tatsächlich zur Verfügung standen. Die Klein- und Mittelbetriebe (die "smaller industry") dagegen, die in Japan bis heute einen zweiten Schwerpunkt bilden, führten die traditionelle Produktionswei-

(1) Taiji, Maeda : a. a. O., S. 115 : "Die Unternehmer waren nicht nur Händler, sondern gaben den (für sie) arbeitenden Handwerkern sowohl finanzielle Unterstützung als auch fachliche Hilfe. Sie übten die lebenswichtigen Unternehmerfunktionen aus, nämlich fachliche Leitung der Handwerker in einer Zeit, in der die traditionellen handwerklichen Märkte zu bestehen aufgehört hatten."

(2) vgl. Kap. B II, s., besonders S. 76-84

se und auch die traditionelle Berufsbildung fort und wuchsen erst allmählich in die moderne industrielle Produktion hinein. Auf diese Weise erhielt der breite Sektor der beruflichen Bildung im Betrieb in einer Art handwerklicher Lehre durch die industrielle Struktur weitere Unterstützung. Gleichzeitig war es auf diese Weise möglich, die Ausgaben des Staates für die Berufserziehung zu verringern. Man sollte auch nicht außer acht lassen, daß dieser Weg - soviel moderne Technik wie nötig und soviel organische Entwicklung aus den traditionellen Produktionsverfahren wie möglich - in Japan ebenso wie in den Entwicklungsländern durch die Elektrizität begünstigt wird, die rentable Produktion auch in kleinen Aggregaten ermöglicht.

C. Die Reform des Erziehungswesens nach dem zweiten Weltkrieg

I Die Erziehungsreform als Teil einer umfassenden kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Umgestaltung des Landes

Die Niederlage Japans im zweiten Weltkrieg hatte das japanische Volk, das bisher aus allen Kriegen als Sieger hervorgegangen war, in ein Chaos gestürzt. Die Zerrüttung der Wirtschaft, der Verlust seiner Kolonien, die auf die vier Hauptinseln zusammengedrückte hungernde Bevölkerung, ihre geistige Ausweglosigkeit (1), die Besetzung des Landes durch die Alliierten Siegermächte : das war der Ausgangspunkt für einen neuen Anfang, wie er sicherlich kaum schwerer hätte sein können.

Mit dem Ziel, den "Militarismus und Ultrationalismus" Japans zu brechen, leitete der "Supreme Commander of the Allied Powers" (SCAP) eine umfassende Reformbewegung ein. Die Demokratisierung des Landes betraf in er-

(1) Teizo, Ota : The Formation of Thoughts, S.497

ster Linie die politische und die wirtschaftliche Struktur Japans und gipfelte in der Schaffung einer demokratischen Verfassung und in der Zerschlagung jeglicher wirtschaftlicher Machtzusammenballung.

Diese Reformen zogen tiefgreifende kulturelle Änderungen nach sich : die Abschaffung des Shintoismus als Staatskult, verbunden mit der Aufhebung der Göttlichkeit des Tenno, bewirkte eine Aufweichung des religiös-geistigen Fundamentes der uralten japanischen Kulturtradition. Denn wie weiter oben bereits darzulegen versucht wurde, waren japanische Religiosität, Geistigkeit und Gesellschaftsordnung aufs engste miteinander verwoben. Die Aufgabe der Erziehung war es gewesen, die japanische Kultur in das Volk zu tragen; nur über eine Reform des Erziehungswesens konnte auch der Aufbau des neuen Japan als einem demokratischen Land sinnvoll begonnen werden (1).

Die Reformbewegungen auf dem Gebiet des Erziehungswesens nach dem zweiten Weltkrieg waren einerseits von geringerer Tragweite als diejenigen nach der Meiji-Restauration; andererseits aber waren sie einschneidender als alle vorhergegangenen Modernisierungsreformen. Dies soll kurz begründet werden, ehe auf die wichtigsten Charakteristika und Probleme des heutigen japanischen Erziehungswesens in seinem Verhältnis zur wirtschaftlichen Entwicklung eingegangen werden kann :

Wenn man einerseits sagen kann, daß - im Vergleich zu der Erziehungsreform in der Meiji-Ära - die demokratischen Reformbewegungen nach dem zweiten Weltkrieg von geringerer kultureller Tragweite waren, so deshalb, weil liberales, demokratisches Gedankengut Japan nicht mehr fremd war und weil die geistigen Grundlagen der industriellen Gesellschaft bereits vorhanden waren. Denn gleich im ersten Jahrzehnt der Reformbewegungen der Meiji-Ära hatte der amerikanische Einfluß und dessen demokratische Prägung in Japan Bedeutung erlangt und viele Anhänger gefunden und hatte auch während der Periode nationaler Besinnung und vorwiegend deutschen Einflusses weiterbestanden. Beispielsweise waren die gebildeten Japaner mit dem pädagogischen System John Deweys wohl vertraut (2), in dessen Werk "Democracy and Education" die amerikanische Interpretation eines demokratischen Erziehungssystems auf soziologischer Grundlage ihren Ausdruck gefunden hat.

Trotzdem ist die geistige Neuorientierung im allgemeinen und die pädagogische im besonderen im heutigen Japan sehr viel problematischer als in der

-
- (1) vgl. Einführung zum Fundamental Law of Education in : Education in Japan. A Graphic Presentation, ed. by Ministry of Education, 1959, S.14
 - (2) Anderson, S. 30

Ära des Tenno Meiji : zunächst natürlich deshalb, weil im Gegensatz zur Meiji-Restauration, in der die Öffnung des Landes für die geistigen Einflüsse des Abendlandes auf dem Wunsch der Japaner und des Tenno selbst beruhte, nach der Kapitulation dem besiegten Volk von den Siegern ein neues gesellschaftliches System aufoktroziert werden sollte. Die eigentliche Problematik liegt aber tiefer, denn sie hätte sonst durch die in den Jahren des Wiederaufbaus von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft geförderte Kooperation japanischer und amerikanischer Experten gelöst werden können. Vielmehr besteht die heutige Problematik des japanischen Erziehungswesens darin, daß an die Stelle des Alten vielfach noch nichts Neues gesetzt werden konnte (1). Die Ideen der Demokratie konnten die Lücken, die die zunächst rein "negative" Politik (2) des SCAP auf dem Gebiet des Erziehungswesens (und nicht nur dort) aufgerissen hatte, nicht unmittelbar schließen.

Die früheren Rezeptionen fremder Kultur waren von der formalen Seite ausgegangen; wenn sie auch das Wesen japanischer Kultur veränderten, so zerstörten sie diese doch nicht (3). Die Demokratisierung Japans nach dem zweiten Weltkrieg aber erschütterte die geistigen Fundamente des Landes. Insofern ist eine Assimilierung sehr viel schwerer geworden, selbst für ein so anpassungsfähiges Land wie Japan.

Es soll nun zunächst ein kurzer Abriß über die geistig-kulturelle und soziologische Struktur nach dem zweiten Weltkrieg gegeben werden, die auch für die Demokratisierung der Wirtschaft von großer Bedeutung ist. Sodann soll versucht werden, die wichtigsten Charakteristika der weiteren industriellen Entwicklung - dem Breitenausbau der japanischen Wirtschaft (4) - unter ökonomischen und pädagogischen Gesichtspunkten herauszustellen.

-
- (1) Hiratsuka-Iwahachi : Progressivism in Japanese Schools, S. 534; Röpke, Wilhelm : Die drei "Wunder" Japans, in : FAZ vom 20. 5. 1961; vgl. auch die Studie von Wirsing, Giselher : Japan - Erde und Zwiespalt, in : Christ und Welt, vom 3. 11., 10. 11. und 17. 11. 1961
 - (2) Roggendorf, Sp. 808
 - (3) Auch wurde bereits darauf hingewiesen, daß gerade in der Periode vorwiegend amerikanischen Einflusses am Ende des vorigen Jahrhunderts die Ansätze zu einer kulturellen und gesellschaftlichen Assimilation weithin im Formalen steckengeblieben waren.
 - (4) Hax : Japan, a. a. O., S. 216 ff.

II. Die wichtigsten Charakteristika und Probleme der Demokratisierung der Gesellschaft, der Wirtschaft und des Erziehungswesens

1. Die neuen Grundlagen für das Ziel der Erziehung

Nach der Unterzeichnung der Kapitulation Japans erließ der Supreme Commander of the Allied Powers in Ausführung der Bestimmungen des Potsdamer Abkommens eine große Zahl von Einzelverordnungen und Direktiven, die die ersten Grundlagen für das neue Erziehungswesen bildeten.

Eine umfassende rechtliche Grundlage, die für die Geschichte des Erziehungswesens bedeutsam ist, bilden die neue Verfassung des Landes und die beiden im Jahre 1947 erlassenen grundlegenden Erziehungsgesetze.

a) Die Ablösung des Kaiserlichen Edikts durch die neue Gesetzgebung

Die geistige Ausweglosigkeit des ganzen japanischen Volkes erreichte ihren Höhepunkt mit dem Verzicht des Tenno auf seine göttliche Abstammung und mit der Aufhebung des Kaiserlichen Erlasses. Denn damit war den Japanern das Orientierungszentrum ihres Denkens und Handelns genommen worden.

Japans Wille, neue Situationen zu meistern, von dem Schinzinger spricht, und der Wille, das Chaos zu überleben, beruhten auf der Metaphysik des Shintoismus und Konfuzianismus (1). Deren Grundlagen aber waren durch die Maßnahmen der Besatzungsmächte zerstört worden. An ihre Stelle sollten die verfassungsmäßig garantierten demokratischen Grundsätze der Gleichheit und der Freiheit treten.

Wilfrid Fleischer umschreibt die Problematik wie folgt: "Ein wichtiges und dringendes Problem wird die "Umerziehung" in Japan sein. "Das japanische Erziehungssystem ist in Wirklichkeit ein photographischer Prozeß. Er besteht in der Anfertigung eines offiziellen Negativs, aus dem Millionen von Abzügen hergestellt werden ... Bei der Reform des Erziehungssystems wird es notwendig sein, ein neues Negativ zu schaffen, das die geistige

(1) Hall, Robert King : Education for a New Japan, New Haven 1949, S.29

Haltung japanischer Jugend im Sinne der neuen demokratischen Ideen prägen kann ..." (1).

Wir haben bereits erkannt, daß eine solche Charakterisierung der Japanern und ~~ihrem~~ Einfühlungsvermögen in fremdes Gedankengut nur sehr bedingt gerecht wird. Aus diesem Grunde war die Idee, ein "neues Negativ" für die geistige Haltung dieses Volkes zu schaffen, sehr problematisch. Ebenso könnten die Entwicklungsländer heute mit einer solchen Konzeption wenig anfangen.

In der geistigen Emanzipation des Individuums lag deshalb eine große Gefahr: weder eine kritiklose Übernahme der neuen demokratischen Ideen noch eine falsch verstandene demokratische Freiheit (als "Freiheit von" im Gegensatz zur "Freiheit zu") konnte Japan wahrhaft mit neuem Geist beseehlen und hätte darüber hinaus die ernstesten gesellschaftlichen und politischen Konsequenzen.

Von dieser Einsicht geleitet, wurden die ersten "negativen" Maßnahmen des SCAP (z.B. die Einziehung der Schulbücher, Kraftloserklärung der Lehrpläne, Auflösung der Administration, Suspendierung zahlreicher Lehrkräfte) bald durch positive Bemühungen ergänzt (2). Eine Reihe von Kommissionen begann, die Voraussetzungen für die Reform des Erziehungswesens zu studieren und so die Grundlagen für die künftige Gesetzgebung zu schaffen.

Im Frühjahr 1946 traf eine Delegation amerikanischer Wissenschaftler in Japan ein, die dem Japanese Education Reform Council (JERC) in Zusammenarbeit mit japanischen Pädagogen Reformvorschläge unterbreitete, als deren wichtigste zu nennen sind:

- 1) Einführung der Idee der Freiheit und demokratischer Mitarbeit im Erziehungswesen;
- 2) Dezentralisierung der Kontrolle des Erziehungsministeriums;
- 3) Ersetzung des Moralunterrichts durch die "social studies";
- 4) Aufbau eines eingleisigen Schulsystems ("6-3-3-4"-System) mit neunjähriger Pflichtschulzeit für alle Kinder;
- 5) stärkere Betonung der körperlichen und der beruflichen Erziehung auf allen Stufen, aber zugleich eine Verstärkung der Allgemeinbildung auf Kosten der Berufsbildung;

(1) Fleischer, Wilfrid: What to do with Japan? (New York 1945), zit. nach Hall; Education for a New Japan, S. 30

(2) Hall: Japan, in: The Yearbook of Education, 1949, S. 638-639

- 6) Unabhängigkeit der privaten Schulen;
- 7) Einführung einer studentischen Selbstverwaltung;
- 8) Förderung der Erwachsenenbildung;
- 9) Erhöhung der Zahl der Universitäten;
- 10) Verbesserung der Lehrerausbildung (1).

Diese Programmpunkte für das neue Erziehungswesen erhielten ihre allgemeine rechtliche Fundierung in den Prinzipien der japanischen Verfassung vom 3. November 1946 (2), besonders durch die verfassungsrechtlichen Garantien von Artikel 14 (Grundrechte), Artikel 19 (Gedanken- und Gewissensfreiheit), Artikel 23 (akademische Freiheit in Lehre und Forschung), Artikel 26 (Recht aller Staatsbürger auf Erziehung gemäß den geistigen Fähigkeiten des Einzelnen) (3).

Das Grundgesetz der Erziehung ("Fundamental Law of Education") verlieh den in der Verfassung proklamierten und den von dem Japanese Education Reform Council eingebrachten Vorschlägen unmittelbare rechtliche Geltung. Das Fundamental Law of Education enthielt in erster Linie das ideologische Konzept; Einzelheiten und Ausführungsbestimmungen fanden sich in dem ebenfalls 1947 erlassenen "School Education Law" (4). Diese beiden Gesetze sollten die Lücke füllen, die die Aufhebung des Kaiserlichen Erlasses aufgerissen hatte. Es liegt deshalb nahe, sie an der konkreten Frage nach dem umstrittenen "Moralunterricht" zu verdeutlichen.

(1) Nach Anderson, S. 23-24

(2) Die große Bedeutung, die der Erziehung zugemessen wird, kommt bereits in der Präambel zum Ausdruck, in der es heißt: "Wir haben uns entschlossen, den demokratischen Kulturstaat aufzubauen und dadurch zum Frieden der Welt und zum Wohl der Menschheit beizutragen. Die Verwirklichung dieses Ideals hängt letztlich von der Erziehung ab." (Mori: Das japanische Erziehungswesen ..., S. 65-66).

(3) Nach Anderson, S. 27

(4) Ministry of Education; Education in Japan, A. Graphic Presentation, a. a. O., S. 13; Anderson, S. 28

b) Die Folgen der Abschaffung des "Shushin" für die geistig-sittliche Basis der japanischen Erziehung

Die Amerikaner versuchten bei ihren Erziehungsformen in Japan, eine Lösungsmöglichkeit von der soziologischen Seite her anzustreben, um auf ihr das humanistische Erziehungsideal demokratischer Prägung aufzubauen (1).

Die traditionale gesellschaftliche Ordnung des Shintoismus und die Sittenlehre des Konfutse waren in den Schulen Aufgabe des Moralunterrichts gewesen; darüber hinaus waren auch alle anderen Fächer, besonders aber die Kernfächer im japanischen Unterricht (Geographie und Geschichte) von diesem Geist durchdrungen. Da die Demokratisierung des Erziehungswesens von den gesellschaftlichen Grundlagen ausgehen sollte, wurden diese ehemaligen Kernfächer aus den Lehrplänen gestrichen. An die Stelle des Shushin, der Geographie und Geschichte trat eine Art Sozialkundeunterricht ("social studies"), der - im Gegensatz zu den shintoistisch-konfuzianischen Doktrinen - in freier Entfaltung der Urteilskraft der Schüler das Wesen demokratischer Einrichtungen und Ideen in allen Lebensbereichen erhellen sollte. Betrachtet man an dieser Stelle noch einmal die beiden oben aufgezeigten Aspekte shintoistisch-konfuzianischer Lehre (2), so wird ersichtlich, warum die "social studies" den "Shushin" nicht ersetzen konnten :

Die Reformen waren in ihren Bemühungen um eine Demokratisierung des Erziehungswesens sicherlich zu weit gegangen : bei der Kraftloserklärung des Kaiserlichen Ediktes und des Shushin stützten sie sich nur auf den sozialen Aspekt und bei diesem wiederum nur auf dessen extreme Interpretation vor und während des zweiten Weltkrieges (die auch von den verantwortlichen Japanern zugegeben wird); was aber abgeschafft wurde, war mehr als das Extrem; es war die gesamte shintoistisch-konfuzianische Philosophie in ihrer sozialen wie humanistischen Interpretation. Und das humanistische Ziel der Erziehung im tieferen Sinne des Kaiserlichen Erlasses und des Shushin war die Einordnung der Person in die soziale Gemeinschaft, während die "social studies" die Entwicklung der freien Persönlichkeit fördern sollten.

Wenn schon Deweys Konzeption von der Harmonie der individuellen Interessen und der Interessen der Gemeinschaft sehr fragwürdig ist, wieviel pro-

-
- (1) Makino, Tatsumi : Japanese Education, in : International Social Science Journal : Post-war Democratization in Japan, Vol. XIII, 1961, S.50-51
(2) siehe S. 145-149

blematischer mußte dann ihre Auswirkung auf das japanische Erziehungswesen sein, dessen Sozialstruktur von der amerikanischen so grundverschieden war.

Aus diesen Gründen konnte auch die umstrittene Frage nach Für und Wider der Moralkunde an Japans Schulen keine pädagogische bleiben : sie wurde vielmehr zu einem politisch-ideologischen Problem, dessen Gefahren auch vom SCAP bald erkannt wurden. Die Umerziehung der Lehrerschaft und die Erziehung der japanischen Jugend zu demokratischer Geisteshaltung stand in der Gefahr, daß die Idee der Freiheit nur als Loslösung von den traditionellen Bindungen verstanden wurde und nicht zugleich die Verantwortung für den Neuaufbau des Gemeinwesens auf einem stabilen Fundament weckte. Ein praktisches Beispiel dafür ist die politische Aktivität des Studentenbundes Zengakuren und seine Labilität gegenüber kommunistischer Infiltration, die mit dem Vokabular der Demokratie arbeitet. Es ist interessant, sich in diesem Zusammenhang noch einmal den Rat des amerikanischen Pädagogen Murray an Mori zu vergegenwärtigen (1).

Die weitere Entwicklung ist charakterisiert durch das Bestreben der japanischen Regierung und der Pädagogen, die Grundlagen des früheren Moralunterrichts, gereinigt von seinen politisch und weltanschaulich extremen Interpretationen, wieder in den Unterricht einzuführen oder wenigstens die "social studies" mit konfuzianisch-shintoistischem Geist zu durchdringen (2). Der erste offizielle Vorschlag des japanischen Erziehungsministeriums dazu stammt bereits aus dem Jahre 1950 und leitete die Arbeiten in den Lehrplan-Ausschüssen zur Revision der "social studies" ein. Allerdings wurde erst im Schuljahr 1958/59 die Moralkunde in revidierter Form wieder in die Lehrpläne der Elementar- und unteren Sekundärschulen aufgenommen (3).

Eine weltanschauliche Synthese ist bis heute im Erziehungswesen noch nicht gefunden worden. Die moderne industrielle Gesellschaft beruht auf Individualismus, rationalem und pragmatischem Verhalten des Einzelnen. Diese Grundhaltung mit der politischen Struktur der Demokratie und mit dem Bewahren der eigenen Kulturtradition zu verbinden, ist heute in Japan sehr

(1) S. 154

(2) Hiratsuka-Iwahachi : Progressivism in Japanese Schools, The Yearbook of Education, 1958, S. 535; vgl. auch Abegg, Lily : Nikkyoso, Der Kampf um das japanische Unterrichtswesen, in : FAZ vom 25. 6. 1959

(3) Min. of Education : Education in Japan, A Graphic Presentation, a. a. O., S. 54; Koelle, W. : Japan, in : Päd. Lexikon, hrsg. von H. H. Groothoff und M. Stallmann im Auftrag des Deutschen Ev. Kirchentages, Stuttgart 1961, Sp. 1221

schwierig geworden, weil die japanische Erzieherchaft in zwei einander konträr gegenüberstehende geistige Strömungen gespalten ist, die Anhänger der philosophischen Richtung, die das Ziel der Erziehung idealistisch interpretiert, und die Anhänger der soziologischen Richtung, deren linker Flügel prokommunistisch orientiert ist (1).

In bezug auf den wirtschaftlichen Fortschritt des Landes kann auf die obigen Ausführungen verwiesen werden : daß sich nämlich die Moralerziehung als konservativer Faktor und die wissenschaftlich-technische Erziehung als progressiver Faktor des japanischen Erziehungswesens, wenn sie auch auf verschiedenen Ebenen liegen, durchaus nicht ausschließen, sondern gegenseitig fördern (2).

2. Der "eingleisige" Schulaufbau und seine pädagogischen und ökonomischen Probleme

Gleiche Möglichkeiten für alle Schüler zur Erlangung einer ihren geistigen Fähigkeiten entsprechenden Bildung war das in der Verfassung und im Erziehungsgrundgesetz niedergelegte Ziel, das man mit dem organisatorischen Neuaufbau des gesamten Schulwesens anstrebte.

Im einzelnen versuchte man dieses Ziel durch folgende Maßnahmen zu erreichen :

- 1) Zusammenfassung der fünf Schulzweige in ein sogenanntes "eingleisiges" Schulsystem nach amerikanischem Vorbild;
- 2) Aufbau umfassender höherer Sekundärschulen;
- 3) Verteilung der unteren und höheren Sekundärschulen auf alle Distrikte des Landes;
- 4) Schaffung von Teilzeitschulen und Ausweitung einer dem Bildungsniveau der höheren Sekundärschulen und der Hochschulen adäquaten privaten Fortbildungsmöglichkeit;

(1) Mori : Entwicklung des jap. Erziehungswesens, S. 513

(2) vgl. auch Hiratsuka-Iwahachi, a. a. O., S. 535

- 5) Koedukation auf allen Stufen;
- 6) Erweiterung der Anzahl der Hochschulen und Errichtung mindestens einer Hochschule in jeder der 46 Präfekturen des Landes, um so den Zugang zur höheren Bildung für alle Bewohner des Landes zu erleichtern;
- 7) Planung von 2- bis 3-jährigen "Junior Colleges" in ganz Japan zur Förderung der halbberuflichen Bildung (1).

Die Möglichkeiten, die dieses neue Erziehungssystem für die in der Meiji-Zeit gelegten Fundamente zur Modernisierung Japans, zur Entwicklung und Stabilisierung der industriellen Gesellschaft bietet, können hier auch nicht andeutungsweise erschöpfend behandelt werden. Ich will mich deshalb auf einige wenige Probleme beschränken, die im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes von zentraler Bedeutung sind : nämlich auf die beiden Fragen, ob der Stand des Wissens der Bevölkerung durch das neue Erziehungssystem generell gefördert wird und welche Stellung in den Bildungseinrichtungen die berufliche Erziehung einnimmt.

a) Die Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus

Rein formal betrachtet, kann das allgemeine Bildungsniveau durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit auf neun Jahre, durch den Ausbau der höheren Sekundärschulen, die Errichtung von gleichwertigen Teilzeitschulen für die bereits berufstätigen Jugendlichen, durch den Aufbau von Junior Colleges und die beträchtliche Erhöhung der Zahl der Universitäten ganz sicherlich entscheidend angehoben werden, besonders wenn man ermißt, welchen Fleiß und Ehrgeiz die japanische Bevölkerung der Erziehung entgegenbringt.

Faktisch hängt der Stand der allgemeinen und beruflichen Bildung des japanischen Volkes davon ab, inwieweit man mit den hinter diesem formalen Gerüst stehenden Problemen fertig werden wird.

Hierbei sind zunächst die großen finanziellen Schwierigkeiten zu erwähnen : das nach dem Kriege zerstörte Land, das an großer Kapitalknappheit litt (die auch heute noch nicht behoben ist), stand nicht nur vor der Aufgabe,

(1) Nach Anderson, S. 46

die zerstörten Schulen wieder aufzubauen, sondern darüber hinaus die Erweiterungspläne auf allen Ebenen des Schulsystems in die Praxis zu übertragen. Dies bedeutete einen ungeheuren Aufwand an Kapital für die Errichtung der Schulbauten und Universitäten, für die Einrichtung von Bibliotheken, Laboratorien usw. und nicht zuletzt für eine fundierte allgemeine und fachliche Ausbildung einer sehr viel größeren Anzahl von Lehrkräften als vor dem Kriege (1).

Die entscheidende Frage ist also heute, wohin das knappe Kapital gelenkt werden soll : in die Produktion oder in den Ausbau der Infrastruktur des Landes. Zur Entscheidung dieser Frage ist es notwendig zu wissen, wie "produktiv" diese und jene "Investition" ist.

Japan ist ein Land, dessen wichtigster (weil am reichlichsten vorhandener) Produktionsfaktor die menschliche Arbeitskraft und das Wissen seiner Bevölkerung ist. Aus diesem Grunde ist man in Japan der Überzeugung, daß die Investitionen in die Erziehung auf keinen Fall unterschätzt werden dürfen, und zog daraus die Konsequenz, daß die Erziehung finanziell gefördert werden müsse (2).

Betrachtet man das Verhältnis der öffentlichen Ausgaben für das Erziehungswesen zum Nationaleinkommen, so ergibt sich für das Haushaltsjahr 1957/58 die höchste Quote der Welt; wegen des - im Vergleich zu den "alten" Industrienationen - relativ niedrigen Volkseinkommens und der hohen Bevölkerungsrate Japans sind allerdings die durchschnittlichen Ausgaben der öffentlichen Hand für jeden Schüler sehr niedrig und betragen z.B. nur rund 1/7 der amerikanischen und 1/2 der westdeutschen öffentlichen Ausgaben für Erziehung (3).

Wir haben im allgemeinen Teil (s.S. 121 ff) versucht, ein Kriterium für die Produktivität von Bildungsinvestitionen zu finden. Dabei mußten wir feststellen, daß eine Quantifizierung der "returns" sehr problematisch ist, weil eine ganze Reihe von Einflußfaktoren sich einer exakten Berechnung

-
- (1) Anderson, S. 48 und S.194; Morito, S.345
 - (2) siehe z.B. Min.of Education; Education in Japan, A Graphic Presentation, Kap.15 : How much is expended for Public Educ. in Japan ? S.39-40; Morito, S.348
 - (3) siehe hierzu die Statistiken über die öff. Gesamtausgaben Japans für Erziehung im Vergleich zu anderen Ländern und über die öff. Ausgaben pro Schüler in Japan im Vergleich zu anderen Ländern, in : The Oriental Economist, 1960, S.11-12

entzieht. Insbesondere tauchte die Frage auf, wie man die Arbeitswilligkeit als Ergebnis pädagogischer Bemühungen berechnen solle. Wir haben gesehen, daß diese nicht eine Funktion des eingesetzten Kapitals, sondern eine solche der Erziehungskonzeption ist. Weiterhin ist es sehr schwierig, Bildungsausgaben als "Konsum" und solche als "Investition" genau voneinander abzugrenzen. Auf keinen Fall könnte nämlich eine Abgrenzung in der Weise erfolgen, daß die Allgemeinbildung als Konsum, die Berufsbildung als Investition betrachtet wird. Denn beide bilden ja eine Einheit. Schließlich erhebt sich die Frage nach den Sekundärwirkungen der Erziehung und nach der Periodenabgrenzung.

Trotzdem konnten wir feststellen, daß die Erträge - eine der industriellen Entwicklung förderliche Erziehungskonzeption vorausgesetzt - sehr hoch und daß hohe Aufwendungen für das Erziehungswesen eine *conditio sine qua non* für die industrielle Entwicklung sind.

Japan hat diese Bedeutung erkannt. Es hatte bei der Frage der Kapitallenkung die Notwendigkeit eingesehen, einen großen Anteil der öffentlichen Ausgaben in das Bildungswesen zu leiten, und zwar im Gegensatz zu den Entwicklungsländern ohne fremde Hilfe. Aus dieser Tatsache sollten die Entwicklungsländer heute lernen. Hat man erst einmal die Notwendigkeit einer hohen Investitionsquote für das Erziehungswesen erkannt, dann wird man auch bei der Kapitallenkung in den Produktionsfaktor "Bildung" darauf bedacht sein, Fehlinvestitionen zu vermeiden. Dann wird man m. a. W. den Aufbau eines Bildungswesens erstreben, der zugleich den pädagogischen und den ökonomischen Erfordernissen Rechnung trägt.

Ein anderes Problem bei der Beurteilung der Möglichkeiten, die das neue Erziehungssystem für die Anhebung des qualitativen Bildungsniveaus bietet, ist die Qualität der einzelnen Schulgattungen. Sie soll einmal durch die fachliche Verbesserung der Lehrerbildung verbessert werden. Nach der Abschaffung des "normalen" Schulzweiges für die Ausbildung der Lehrer an Volks-, Mittel-, Mädchen-, technischen und Jugendschulen und deren Einordnung in die Hochschulen kann dieses Ziel vielleicht erreicht werden. Doch braucht es zur richtigen Beurteilung der tatsächlichen Lage eine längere Zeitdauer, um die Auswirkungen erkennen zu können. Einige Schwierigkeiten dürften dabei aber nicht übersehen werden :

Zu Beginn der Reformen nach dem zweiten Weltkrieg herrschte ein starker Lehrermangel, zu dessen Behebung man eine sechsmonatige Kurzausbildung von Lehrern für die beiden Pflichtschulen (Volks- und untere Sekundärschu-

le) schuf (1). Ferner war in dieser Zeit ganz allgemein das qualitative Niveau der Erziehungsarbeit dadurch beeinträchtigt, daß alle bisher existierenden Schulgattungen und deren Lehrkräfte im Zuge der Reformbewegung bestrebt waren, nun ihre qualitative Position zu verbessern.

Besondere Schwierigkeiten boten sich deshalb bei der Errichtung der unteren Sekundärschulen. Die Volksschulen konnten deren Funktion nicht mit übernehmen, da Mangel an Lehrern und Schulgebäuden dem entgegenstand. Taten sie es trotzdem (aus Prestigegründen), so mußte darunter sowohl die Qualität der einen wie der anderen Schulgattung leiden. Ähnliche qualitative Probleme ergaben sich auch bei der Umwandlung der - fachlich ausgerichteten - Jungenschulen und der unteren Sekundärschulen, deren Ziel ja heute nicht mehr die Berufsausbildung, sondern eine Fundierung der allgemeinen Volksschulbildung ist (2).

Die früheren Mittelschulen fanden sich dagegen kaum bereit, in untere Sekundärschulen umgewandelt zu werden (3); sie waren vielmehr bestrebt, nun in die Funktion der höheren Sekundärschulen einzutreten, was aber wiederum auf oft recht große qualitative Schwierigkeiten stieß.

Ähnliche Probleme ergaben sich bei der Neugründung einer großen Anzahl von Universitäten, die in vielen Fällen auf den früheren technisch-ökonomischen höheren Lehranstalten aufbauten. Die "Inflation" des Hochschulwesens, so wertvoll die ihr zugrundeliegende Idee sein mag, möglichst vielen Jungendlichen ein akademisches Studium zu ermöglichen, hatte in den ersten Jahren der Reform erhebliche qualitative Mängel, auf die viele Autoren mit Besorgnis hinweisen (4).

Hinzu kommt das Problem der Junior Colleges. Deren Gründung war erwogen worden, um "die Lücke zwischen der Sekundärschule und dem vierjährigen College zu schließen und besonders die Erziehung der Mädchen zu verbessern" (5). Da aber die Errichtung dieser Junior Colleges wegen finanzieller und anderer Schwierigkeiten (Mangel an geeigneten Lehrkräften usw.) sich bis 1950 hinauszögerte, waren viele der früheren technischen und wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen höheren Lehranstalten bereits in Universitäten umgewandelt worden, während ihr qualitatives Niveau eher dem eines Junior College entsprochen hätte.

(1) Anderson, S. 49

(2) Makino, S. 46

(3) Anderson, S. 48

(4) vgl. z. B. Hidaka, S. 145; Anderson, S. 48; Makino, S. 48; Benz, S. 632-633

(5) Hidaka, S. 146

Auf einer anderen Ebene liegt das Problem des akademischen Proletariats, das heute in Japan eine große Sorge ist. Der freie Zugang zu allen Bildungseinrichtungen führte bei dem lerneifrigen japanischen Volk zu einem verstärkten Andrang zu den Universitäten.

Die Folge davon ist, daß viele Absolventen später nicht die ihrer Ausbildung entsprechende berufliche Tätigkeit finden können und sich mit untergeordneten Stellungen begnügen müssen. Daraus erwachsen soziale Spannungen und Anfälligkeit für revolutionäre Ideen aller Art (1). Aus diesem Grunde hält Benz das Ergebnis der demokratischen Reform der Amerikaner für "mehr als fragwürdig" (2). Eine sinnvolle Berufslenkung erscheint deshalb im Interesse einer gesellschaftlichen Stabilisierung und einer Anpassung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt durchaus angebracht. So haben gerade die Absolventen naturwissenschaftlicher und technischer Fächer die besten Chancen für ein gutes Fortkommen, da die Nachfrage nach ihnen - wie heute in den meisten Staaten, so auch in Japan - sehr groß ist und im Augenblick das Angebot noch übersteigt (3).

b) Die Stellung der beruflichen Bildung im heutigen japanischen Erziehungswesen

Die zweite Frage, die noch kurz behandelt werden soll, ist, welche Stellung im Erziehungswesen die berufliche Bildung einnimmt. In der Darstellung des Erziehungswesens seit der Meiji-Restauration bis zum Ausbruch des zweiten Weltkrieges wurde der pragmatische, utilitaristische Zug hervorgehoben, der das gesamte Bildungswesen von der Volksschule bis zur Universität prägte. Auch wurde die positive Bedeutung dieses Systems für das wirtschaftliche Wachstum und die Modernisierung der Industrie herausgehoben.

Nach dem zweiten Weltkrieg kam es auch hier zu tiefgreifenden Änderungen. Ein Bericht der US-Erziehungskommission führt dazu aus, daß es der Erziehung in Japan vor dem zweiten Weltkrieg "an Möglichkeiten für eine Bildung in den freien Wissenschaften gefehlt habe und die berufliche Aus-

(1) Benz: Deutsches und japanisches Universitätswesen, S. 633

(2) ebenda, S. 632

(3) Min. of Education : Graphic Presentation, a. a. O., S. 73

bildung in einem zu engen Rahmen betrieben worden sei" (1). Aus einem - man könnte sagen, dem neuhumanistischen Bildungsideal des 19. Jahrhunderts in Deutschland entsprechenden - Bestreben versuchte man nach dem zweiten Weltkrieg, die allgemeine, zweckfreie Bildung stärker in den Vordergrund zu rücken. Dieser Gesichtspunkt aber war allein nicht entscheidend. Vielmehr lag er in der demokratischen Idee begründet, jedem Schüler die gleiche Grundbildung angedeihen zu lassen. Die neunjährige gemeinsame Pflichtschule mußte allen Schülern gerecht werden und die Unterweisung in speziellen Fähigkeiten für den späteren Beruf zurückdrängen. Ähnliches gilt für die höheren Sekundärschulen, die ja durch die Zusammenfassung der früheren allgemeinen, technischen, agrarischen, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen sowie der hauswirtschaftlichen Disziplinen zu einer einheitlichen höheren Schule ebenfalls eine allgemeine, berufsfremde Erziehung erteilten. Schließlich wollte man in den Reformbestrebungen der frühen fachlichen und häufig allzu engen Spezialisierung in den Hochschulen entgegenwirken. Das vierjährige Studium, das vor dem Kriege ausschließlich der fachlichen Qualifikation gewidmet war, wurde aufgespalten in einen zweijährigen allgemeinen Kurs und ein darauf aufbauendes zweijähriges fachliches Studium (2).

Mit diesen Maßnahmen hoffte man, die diskriminierenden Elemente des früheren Erziehungssystems (3) zu beseitigen. Denn gegenüber der früheren scharfen Trennung der einzelnen Schulzweige und der daraus folgenden Schwierigkeit, durch privates Studium oder Teilzeitschulbesuch eine im eigenen Schulzweig nicht erreichbare Qualifikation zu erlangen, bestehen jetzt für begabte Schüler eine ganze Reihe solcher Möglichkeiten. Es sei in diesem Zusammenhang nur auf die Teilzeitschulen auf der Ebene der höheren Sekundärschule verwiesen, die wie die Vollzeitschule die Erlangung der Universitätsreife ermöglichen.

Obwohl die in dieser stärkeren Betonung der Allgemeinbildung gegenüber der Berufsbildung liegenden sozialen Aufstiegsmöglichkeiten für die breite

-
- (1) Ryoji, Ito : Education, in : Japan. Its Land, People and Culture, a. a. O., S. 542. R. bezieht sich in diesem Zusammenhang speziell auf das Hochschulwesen. Die Feststellung gilt jedoch allgemein. "Liberal" education ist wohl, im Gegensatz zu einer berufs- und zweckbezogenen Bildung, als Bildung in den "freien Künsten" (artes liberales) zu verstehen.
 - (2) Adachi, K.: Recent Development in Japanese Education, in : Internat. Review of Education, Vol. VI, 1960, S. 373
 - (3) vgl. Hidaka, S. 142; Anderson, S. 42

Masse des Volkes - die vom Staat in großzügiger Weise durch Vergabe von Stipendien usw. unterstützt werden (1) - nicht unterschätzt werden, wird die Vernachlässigung beruflicher Bildung heute heftig diskutiert (2).

Zwar ist es richtig, wie Hall ausführt, daß die berufliche Bildung nur ein Aspekt unter vielen anderen im Erziehungswesen ist (3). Dennoch darf die scharfe Wettbewerbssituation auf dem japanischen Arbeitsmarkt im Erziehungswesen nicht übersehen werden. Die Forderung Halls, das Erziehungsziel nicht zu eng an die "technologischen Notwendigkeiten der industriellen Gesellschaft" anzulehnen und stattdessen der Bildung - besonders auf Hochschulniveau - als oberste Aufgabe die Pflege und Förderung der kulturellen Fundamente der Nation ohne Rücksicht auf die aktuellen Berufsaussichten zuzuweisen (4), ist ebenso richtig wie in der heutigen japanischen Situation gefährlich, wie oben dargelegt wurde. Denn gerade ein Land wie Japan kann auf eine gründliche berufliche Ausbildung nicht verzichten. Vielleicht läßt sich dieses Problem lösen durch eine Berufsbildung auf höherem Niveau als vor dem Kriege. Dahin scheinen jedenfalls die heutigen Bestrebungen im japanischen Erziehungswesen zu tendieren (5).

Die Probleme, die der wirtschaftliche Breitenausbau an Japans Erziehungswesen stellt, sind die, die der japanischen Wirtschaft vom Weltmarkt und der scharfen Konkurrenz mit den fortgeschrittenen Industriestaaten diktiert werden und denen sich das Erziehungswesen nicht entziehen kann. Vor allem scheint es die Anpassung der Qualität der Produkte an das Weltmarktniveau zu sein (6), die Japan zwingt, eine solide berufliche Qualifikation seiner Bevölkerung anzustreben. Darüber hinaus ist es auch ein soziologisches Problem, mit dem das japanische Erziehungswesen im Hinblick auf den Ausbau der Berufsbildung fertig werden muß. Eine Veröffentlichung des Erziehungsministeriums befaßte sich deshalb mit der Frage der Berufserziehung unter dem bezeichnenden Titel: "Jugenderziehung in einer sich wandelnden Gesellschaft" (7). Hier finden sich sehr detaillierte Angaben über

(1) vgl. Anderson, S. 66-69

(2) Adachi : a. a. O. , S. 373

(3) Hall : Japan, in : The Yearbook of Education, 1950, S. 575

(4) Hall, ebenda

(5) Ryoji , a. a. O. , S. 542

(6) Wirsing, Giselher: Qualität, Japans neue Waffe, in der Serie : Japan - Erbe und Zwiespalt (III), in : Christ und Welt vom 17. 11. 1961; Abegg, Lily : Japans zweite industrielle Revolution, in : FAZ vom 7. 1. 1956; Stadlmann, Heinz : Die japanische Konkurrenz, in: FAZ vom 8. 12. 1962

(7) Ministry of Education (Hrsg.): Youth Education in a Changing Society, Tokyo 1961

die Tendenzen, die das Erziehungsministerium bei der weiteren Entwicklung der beruflichen Bildung verfolgte. Großer Wert wird auf folgende Punkte gelegt :

Zunächst wird die Notwendigkeit betont, den Schülern die nötigen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die die neueste technisch-wirtschaftliche Entwicklung verlangt. Zugleich aber soll eine enge Spezialisierung auf die heutigen Erfordernisse der Wirtschaft vermieden werden, weil eine derartige Bildungskonzeption dem ständigen Wandel der Technik nicht genügend Rechnung tragen kann und weil die Schüler später in die Gefahr geraten könnten, sich den gewandelten Anforderungen nicht mehr gewachsen zu fühlen. Drittens erscheint eine praktische Berufsausbildung neben der theoretisch-schulischen unbedingt erforderlich (1).

Aus diesen Überlegungen wird das Fazit gezogen, daß eine Bildung auf breiter Basis in jedem Falle erforderlich sei, daß man aber in den Bestrebungen um eine Hebung der allgemeinen Bildung den Erfordernissen der industriellen Gesellschaft Rechnung tragen müsse. Wenn man in Japan heute erwägt, eine Erziehung für alle Jugendlichen bis zum 17. Lebensjahr (d. h. upper secondary education für alle Schüler) einzuführen, so darf das nur unter dem Gesichtspunkt der sich wandelnden Wirtschaft und Gesellschaft geschehen. Die allgemeine und fachliche Bildung muß die Schüler "mit einem breiten Wissen und den Fertigkeiten versehen, die für die Menschen in der sich wandelnden Welt unerläßlich sind" (2).

Bezeichnend für die weit verbreitete Einsicht, daß berufliche Qualifikation unerläßlich sei, ist auch die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Staat auf dem Felde des "training within industry". Bereits 1947 sah das Employment Security Law eine entschiedene Verbesserung der betrieblichen Ausbildung vor - wiederum charakteristisch für den engen Zusammenhang von Wirtschaftspolitik und Erziehungswesen. Und in den 50er Jahren kam es zur Gründung einer ganzen Reihe von Institutionen und zur Ausarbeitung von Erziehungsprogrammen für die betriebliche Unterweisung (3). Man ist heute in Japan der Meinung, daß eine rein betriebliche Schulung in der Art, wie sie in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts geschah, nicht mehr ausreiche, daß es nicht genüge, daß die jungen Menschen sich die Kenntnisse und Fertigkeiten vom Vorgesetzten "absehen", sondern daß es nötig sei, die beruf-

(1) ebenda, S. 52-53

(2) ebenda, S. 131

(3) siehe Japanese National Commission for UNESCO (Hrsg.) : Development of Industrial Education in Japan, Tokyo 1959, S. 54-60

liche Unterweisung systematisch zu betreiben. Das Wirtschafts-, das Arbeits- und das Erziehungsministerium haben deshalb in einer großen Anzahl von Plänen eine Verbesserung der betrieblichen Ausbildung ausgearbeitet und unter staatliche Kontrolle gestellt.

Die neueste Entwicklung scheint dahin zu gehen, daß man die Form einer institutionellen Lehre fördert und ihr auch finanzielle Hilfe zusagt (1).

Trotzdem sind die beruflichen Bildungseinrichtungen in Japan keineswegs ebenso zentralisiert und harmonisiert wie das übrige Erziehungswesen. Man glaubt in Japan, mit einer möglichst breiten Skala von Bildungseinrichtungen der technisch-wirtschaftlichen Entwicklung am ehesten Rechnung tragen zu können. An Initiative aber - so scheint uns - fehlt es im beruflichen Erziehungswesen heute nicht.

Wenn es heute in Japan das Ziel der Erziehung ist, eine gut fundierte berufliche Bildung auf einer breiten, allgemeinen Basis zu realisieren, so dient dies der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Forderung nach einer Harmonisierung der industriellen Gesellschaft zugleich. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die japanische industrielle Gesellschaft durch eine Zweigleisigkeit charakterisiert war : auf der einen Seite der große Sektor der traditionellen arbeitenden Klein- und Mittelbetriebe, auf der anderen Seite die hochspezialisierte Großindustrie, auf der einen Seite die relativ hohen Löhne der Facharbeiter und der Angestellten in der Großindustrie, auf der anderen das niedrige Lohnniveau der Zeitarbeiter und der Arbeiterschaft in den Kleinbetrieben (2). Wir haben im allgemeinen Teil unserer Arbeit nachzuweisen versucht, daß diese Zweigleisigkeit der industriellen Entwicklung zuzugute kommen, ja daß ohne sie wahrscheinlich eine industrielle Entwicklung nicht gelingen kann. Das muß indessen nicht heißen, daß dieses Substitutionsprinzip auch für die weitere industrielle Entwicklung gültig bleiben muß. Vielmehr scheint es heute in Japan so zu sein, daß eine erneute Anpassung notwendig werden wird, wenn man der technischen Entwicklung und der Forderung nach sozialer Stabilisierung Rechnung tragen will. "Manche traditionsreiche und altertümliche Überbleibsel haben in Japan trotz der Meiji-

(1) ebenda, S. 60-62

(2) Eine ausführliche Darstellung siehe bei Hax : Japan, a. a. O., S. 226-257 (Problem der Unternehmungsgröße) und S. 555-592 (Sozialstruktur und Personalpolitik); ferner Heymann, H.: Probleme der japanischen Wirtschaft : Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur (Neue Zürcher Zeitung vom 24. 1. 1960), Lohnsystem und Gewerkschaften (NZZ vom 14. 2. 1960)

Reform weiterbestanden, und Japan ist mit ihnen groß geworden. Doch heute, nachdem sich die anderen Industrieländer längst weiterentwickelt haben, wirken diese Überbleibsel hemmend und unwirtschaftlich. Mit altmodischen Kleinbetrieben oder gar Familienbetrieben, mit dem noch lebendigen "irrationalen" Clangeist und dem gleichzeitigen Fehlen eines freizügigen Arbeitsmarktes, mit der Bevorzugung der Anciennität vor der Fähigkeit und dergleichen kommt man heute nicht mehr weiter. Auch hat der Staat die technische Ausbildung bisher zu sehr vernachlässigt. Ständig ist jetzt von der "Strukturveränderung der Industrie" die Rede, wobei es sich nicht zuletzt um die Zusammenlegung kleinerer Betriebe handelt. Darüber hinaus wartet die Landwirtschaft, dieser Hort der Kleinbetriebe, auf eine Reform" (1).

Soziale Unzufriedenheit und wirtschaftliche Hemmnisse haben also die gleiche Wurzel: den unterschiedlichen Stand der Technik und des technischen Wissens. Hier liegt die eigentliche Aufgabe der Erziehung im heutigen Japan. Blicke die Erziehungsidee allein auf die demokratische Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle beschränkt und sähe man diese Gleichheit am besten durch eine allgemeine, berufsfremde Erziehung gewährleistet, so würde man die Bedeutung einer qualifizierten Berufsbildung ganz sicherlich unterschätzen. Das aber ist, wie die neuere Entwicklung zeigt, nicht der Fall.

Ein weiterer - vorwiegend wirtschaftlicher - Gesichtspunkt ist in diesem Zusammenhang entscheidend, und auch dieser ist charakteristisch für die Entwicklung nach 1945. Die Japaner kommen immer mehr zu der Überzeugung, daß ihre Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt in Zukunft nur noch dann gefestigt werden kann, wenn sie sich in stärkerem Maße als bisher von Europa und Amerika wirtschaftlich und technisch unabhängig machen (2). Das heißt: sie müssen die weitere Forschung und Entwicklung ihrer Industrie selbst in die Hand nehmen, während sie bis heute noch "recht einseitig auf ausländische Erfindungen angewiesen" sind. Dies aber kann nur gelingen, wenn das gesamte Erziehungswesen der Wirtschaft und Technik nicht nur in ihrer angewandten Form, sondern auch in Forschung und Lehre entgegenkommt.

Ob diese Ziele erreicht werden können, hängt entscheidend von der finanziellen Förderung des Erziehungswesens ab, diese wiederum von der Höhe des Sozialproduktes. Berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten, in ökonomischer

(1) Abegg, Lily: Japans Revolution, in: FAZ vom 2.2.1963

(2) Abegg, Lily: Japans überhitzte Wirtschaft, in: FAZ vom 14.4.1962

Terminologie : das technische Wissen der Bevölkerung, aber bestimmen ihrerseits die Höhe des Volkseinkommens, die Wachstumsrate der Produktion und die beruflichen Chancen der Bevölkerung.

Dies ist der *circulus vitiosus* in der Frage, was die Erziehung zur wirtschaftlichen Entwicklung und was die Wirtschaft zur Erziehung beizutragen vermag. Der Industrialisierungsprozeß Japans - wie auch derjenige der westlichen Industrienationen - ist gekennzeichnet durch zwei Faktoren : durch die Vergrößerung des Kapitalstocks und durch die Ausprägung einer rationalen, pragmatischen Geisteshaltung. Aus den obigen Ausführungen ist hoffentlich deutlich geworden, daß das Erziehungswesen Japans beide Faktoren entscheidend gefördert hat - als Erziehung zu beruflicher Tüchtigkeit und rationalem Verhalten direkt und mittelbar durch Steigerung der Produktivität der menschlichen Arbeitskraft.

Kein Land, das das wirtschaftliche Wachstum und die Förderung des Wohlstandes seiner Bevölkerung auf seine Fahnen geschrieben hat, kann sich eine Erziehung leisten, die von der Idee des *l'art pour l'art* geleitet ist - am wenigsten ein so übervölkertes und rohstoffarmes Land wie Japan. In dieser Einsicht war der Industrialisierungsprozeß in der Meiji-Ära eingeleitet worden und muß er heute im Erziehungswesen weiterentwickelt werden.

Doch liegen in einer zu engen Spezialisierung, in einer einseitig ausgeprägten utilitaristischen Geisteshaltung große Gefahren. Das beweisen die aktuellen Probleme des japanischen Erziehungswesens, von denen besonders der umstrittene Moralunterricht, die labile Haltung der Studenten- und Lehrervereinigungen genannt seien. Nur wenn die Erziehung der heranwachsenden Generationen außer der fachlichen Qualifikation eine fundierte und allgemeine und sittliche Grundbildung bietet, wird das japanische Volk der heutigen Kulturproblematik gewachsen sein.

"Der Ehrgeiz der Wissenschaftler, in der vordersten Linie zu stehen, und die sorgfältige Bewahrung alter Kunstschatze kommen aus einer und derselben Wurzel. Japan hat einmal der Weltkultur etwas gegeben, und was es heute zu geben vermag, liegt vielleicht dort, wo der Westen ein Unbehagen in seiner Kultur verspürt, weil er sich in der rastlosen Aktivität seiner extensiven Kulturtendenz zu weit von den einfachen, ewigen Formen menschlichen Daseins entfernt hat" (1).

(1) Schinzinger : Die Kulturproblematik des heutigen Japan, a. a. O., S.614

Zusammenfassende Schlußbetrachtung

Es ging in unserer Arbeit darum, das Erziehungswesen in einen größeren Rahmen zu stellen und die für die industrielle Entwicklung wesentlichen Aspekte hervorzuheben und gegeneinander abzuwägen. Die ökonomischen Gesichtspunkte sind - so scheint uns - zu Unrecht immer wieder vernachlässigt worden. Deshalb haben wir ihnen besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Im einzelnen sind wir dabei zu folgenden Ergebnissen gekommen, die das Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft prägen und die berücksichtigt werden müssen, wenn der Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft erfolgreich sein soll :

- 1) Die Frage nach dem Zusammenhang von Arbeit und Bildung ist ein existentielles Problem der Menschheitsgeschichte. Jede geistesgeschichtliche Epoche, jede menschliche Gesellschaft muß sie für sich selbst lösen. Wohl niemals in der Geschichte aber war die Frage nach der Bildung in ihrem Verhältnis zur Arbeit so schwierig und zugleich von solch brennender Aktualität wie in der Zeit des Umbruchs durch die Industrialisierung. In der Phase tiefgreifenden wirtschaftlich-technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Wandels kann ein Volk ohne schwere Schäden für seine gesamte Existenz (nicht nur für die ökonomische !) sich diesem Problem nicht entziehen. Es wäre ein Trugschluß anzunehmen, daß die Aufgabe des Erziehungswesens sich darin erschöpfen könne, ein aus der vorindustriellen Zeit überkommenes Erziehungskonzept weiterzuführen und es gleichsam quantitativ von einer Schicht Privilegierter auf die gesamte Bevölkerung auszuweiten, um auf diese Weise die kulturelle Kontinuität wahren zu können.
- 2) Das Erziehungswesen darf sich - bei ökonomischer Betrachtungsweise - nicht auf Förderung der Arbeitsfähigkeit beschränken, d.h. auf Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten ("know how"), sondern muß zugleich die Arbeitswilligkeit wecken und pflegen. Sonst verpufft ein großer Teil der wirtschaftsfördernden Wirkung. Der Wille zur Wirtschaft ist zum Teil sozial und kulturell motiviert und scheint deshalb in den verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich stark ausgeprägt zu sein. Viele Entwicklungsländer haben vielleicht nicht die günstige wirtschaftsfreundliche Haltung, wie wir sie aus der europäischen und japanischen Geschichte kennengelernt haben. Umso stärker muß ein Land, das heute am Beginn der industriellen Entwicklung steht, diese

Gesinnung fördern. Große Bedeutung kommt dabei der Haltung der Elite gegenüber der Wirtschaft und der Arbeit zu.

- 3) Berufserziehung ist ein echter Bestandteil des gesamten Erziehungswesens. Solange dies nicht erkannt wird und besonders die manuellen Berufe sozial diskriminiert werden, kann sich die Industrialisierung nur gegen erhebliche soziale Widerstände durchsetzen. Diese raubt dann der wirtschaftlichen Entwicklung einen Teil ihrer Wirksamkeit, verzögert das ökonomische Wachstum und führt zur Disproportionalität in den beruflichen Strukturen. Die Folgen sind u. a., daß sich ein akademisches Proletariat bildet, auf der anderen Seite technologische Arbeitslosigkeit herrscht und daß es nicht zur Bildung eines neuen Mittelstandes kommt. Diese Gefahren lagen in der Konzeption des wirtschaftsfeindlichen Neuhumanismus begründet, und wir begegnen ihnen heute in verstärktem Maße in vielen Entwicklungsländern. Aus der Entwicklung des japanischen Bildungswesens haben wir dagegen gelernt, daß diese Gefahren verringert werden können, wenn man den gefährlichen Dualismus von Allgemeinbildung und Berufsbildung vermeidet und beides als eine Einheit betrachtet.
- 4) Vor allem durch Erziehung ist es möglich, wirtschaftshemmende Tabus zu brechen. Diese können sozialer Natur (siehe Punkt 3), aber auch religiösen Ursprungs sein. Dabei haben wir festgestellt, daß im Grunde jede Religion eine Haltung ablehnt, die im irdischen Wohlergehen das Endziel menschlichen Handelns sieht. Trotzdem scheint der Grad der Ablehnung wirtschaftlicher Betätigung unterschiedlich zu sein. Die japanische Religiosität steht dabei vielleicht als "innerweltliche Laiensittlichkeit" einer wirtschaftsfreundlichen Haltung am nächsten. Wird die Erziehung - auch in der Hinwendung auf die wirtschaftliche Existenz des einzelnen - als Menschenbildung verstanden und unter diesem obersten Gesichtspunkt verwirklicht, so scheint die Frage nach der Wirtschaftsfreundlichkeit und den Gewichten religiöser Tabus mehr graduell als grundsätzlich zu sein.
- 5) Ein Training zu eng umgrenzter Tätigkeit ist nicht als Erziehung zu bezeichnen und sowohl unter pädagogischen als auch unter ökonomischen Gesichtspunkten abzulehnen. Denn von der Seite der Pädagogik aus betrachtet ist ein möglichst breites Grundwissen nötig, wenn das Ziel der beruflichen Bildung (Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten) erreicht werden soll; und unter ökonomischen Gesichtspunkten ist bei

langfristiger Betrachtungsweise ebenfalls eine breite allgemeine und berufliche Grundbildung notwendig, damit man im wirtschaftlichen Wandel anpassungsfähig bleibt. Ein eng spezialisiertes Training wird dem Wandel in der Dynamik der industriellen Entwicklung nicht gerecht.

- 6) Die Abstimmung von Allgemein- und Berufsbildung ist weniger eine Sache der "Quantität" beider Gattungen, sondern eine solche der grundsätzlichen Einstellung gegenüber Arbeit und Beruf. Aus diesem Grunde ist die Grundkonzeption des gesamten Erziehungswesens wichtig für dessen ökonomische Wirksamkeit. Steht aber unser Ergebnis, das eine Lösung des Problems von industrieller Arbeit und Menschenbildung zuläßt, nicht im Widerspruch zu der These, daß die industrielle Entwicklung den Menschen nur materielle Vorteile bringen, sie aber zugleich zu Knechten einer dämonischen Technik degradieren wird? Wir sind der Überzeugung, daß nur mit Hilfe des Erziehungswesens dieser Gefahr, die freilich nicht unterschätzt werden darf, begegnet werden kann. Nur mit Hilfe einer Erziehungskonzeption, die Wirtschaft und Technik als wahrhaft bildende Kräfte anerkennt, kann die industrielle Entwicklung gefördert werden und kann zugleich verhindert werden, daß - aus der Unfähigkeit, die Interdependenz wirtschaftlich-technischer, gesellschaftlicher und kultureller Kräfte zu erkennen - die Weltanschauung eines technischen Chiliasmus entsteht, der in der wirtschaftlichen Entwicklung das Endziel menschlichen Handelns sieht.
- 7) Die Erziehung ist ein wichtiger Wegweiser für die Gestaltung der industriellen Struktur. Unter pädagogischen Gesichtspunkten scheint deshalb ein möglichst organischer Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft der beste Weg zu sein. Deshalb sollten Wirtschaft und Erziehung einem Substitutionsprinzip folgen, bei dem nur soviel moderne Technik übernommen wird, wie Menschen zur Verfügung stehen, die in der Lage sind, aufgrund ihrer Bildung diese Technik zu meistern. Im übrigen sollten Erziehungswesen und Wirtschaft versuchen, den Schritt von der einfachen, traditionellen Technik und Wirtschaft zur modernen Industrie allmählich zu vollziehen. Diese Entwicklung vollzog sich in den "alten" Industrienationen organisch mit dem technischen Fortschritt. In ihrer dualistischen Wirtschaftsstruktur haben die Japaner diesen Wandel zur industriellen Gesellschaft allmählich nachvollzogen und nur insoweit den großen Sprung zur ausgereiften Technik gewagt, wie Kenntnisse und Einsicht der Bevölke-

rung diesem gewachsen waren. Das japanische Beispiel dürfte sowohl unter pädagogischen als auch unter ökonomischen Aspekten für die heutigen Entwicklungsländer nachahmenswert sein.

- 8) Mehr denn je muß beim Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft die sekundäre Bildung ausgebaut werden - d. h. alle die Bildungseinrichtungen, die über die Grundbildung hinausführen und nicht akademische Bildung sind. Die secondary education bildet den eigentlichen Rückhalt der industriellen Entwicklung. Im ökonomischen Bereich fördert sie die Durchführung neuer Produktionsmethoden durch das Entstehen neuer Berufe. Sie stellt das Reservoir der mittleren Führungskräfte in den Betrieben. Außerdem trägt eine breite Basis der secondary education der Dynamik der industriellen Entwicklung am besten Rechnung. In politischer Hinsicht ist sie wichtig, weil sie soziale Stabilität gewährt, die in der Zeit des wirtschaftlich-gesellschaftlichen Umbruchs stark gefährdet ist. Schließlich ist die sekundäre Bildung - als Grundlage der Lehrerbildung - die notwendige Grundlage für den Breitenausbau des Schulwesens. Das japanische Erziehungswesen liefert den heutigen Entwicklungsländern ein gutes Beispiel.
- 9) Ein schwieriges Problem stellt die Frage der Kapitallenkung dar. Während ein industriell entwickeltes Land aus einem hohen Volkseinkommen eine relativ und absolut hohe Investitionsquote für das Bildungswesen realisieren kann, kann ein wirtschaftlich rückständiges Land nur einen kleinen Teil seines niedrigen Volkseinkommens dem Erziehungswesen zuführen. Dem großen Nachholbedarf im Erziehungswesen entspricht aber eher ein umgekehrtes Verhältnis. Das japanische Beispiel hat gezeigt, daß eine hohe Investitionsquote in den Faktor Arbeit notwendig ist und zu ökonomischem Erfolg führt. Auch die Entwicklungsländer müssen heute erkennen, daß die Bildungsinvestitionen die "critical investment variable" sind, von der die Vermehrung des physischen Kapitals abhängt.
- 10) Für alle diejenigen Länder, die die industrielle Entwicklung "nachholen" müssen - also Japan einerseits, die Entwicklungsländer andererseits - taucht ein Problem auf, das sich in unserer eigenen Geschichte der Industrialisierung nicht stellte: die Frage nach der kulturellen Kontinuität. Während bei uns die industrielle Entwicklung mit den Forschungsergebnissen der Naturwissenschaft und Technik wuchs, werden die Staaten, die diese Entwicklung aufgreifen wollen, vor die schwie-

rige Aufgabe gestellt, wie sie diese Entwicklung mit der eigenen Tradition vereinbaren sollen. Dieses Problem kann im Industrialisierungsprozeß zu einem "clash of cultures" führen, wenn nicht mit Hilfe des Erziehungswesens versucht wird, eine Assimilation anzustreben. So wird die Frage der Erziehungskonzeption zu einer Existenzfrage des Industrialismus, seiner gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Werte. Wichtiger als das "Kopieren" fremder Ideen scheint das Einfühlungsvermögen zu sein, das gerade die Japaner seit der Meiji-Restauration bewiesen haben und das für die Entwicklungsländer heute unerläßlich ist. Sicherlich war dieser Weg nicht einfach und führte auch zu manchen Übersteigerungen; aber es hat sich gezeigt, wie die europäischen und die japanischen Erfahrungen beweisen, daß beide Ziele erreicht werden können, wenn man nur beides ernsthaft anstreben will : den materiellen Fortschritt, d.h. eine menschenwürdige Existenz für die Masse der Bevölkerung, und eine Verwurzelung in der ethischen und kulturellen Tradition.

I. Literatur zum allgemeinen Teil :

- Abraham, Karl : Wirtschaftspädagogik. Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960
- Abraham, Karl : Der Strukturwandel im Handwerk in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und seine Bedeutung für die Berufserziehung, Köln 1955
- Abraham, Karl : Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb, Freiburg i.Br., 2. Aufl. 1957
- Abraham, Karl : Wirtschaft als Bildungsraum, Heft 57 der Schriftenreihe des DIHT, Bielfeld o.J.
- Abraham, Karl : Die gegenwärtige Kultursituation und die Wirtschaftspädagogik, in : Festschrift für F. Schlieper, Freiburg i.Br., 1962, S. 11-23
- Aubry, Henry G.: The Role of the State in Economic Development, in : Am.Ec.Review, Papers and Proceedings, XLI, 1951, S. 266-273
- Balandier, G.: Comparative Study of Economic Motivations and Incentives in a Traditional and in a Modern Environment, in : Int.Soc.Science Bulletin, VI, 1954, S. 372-387
- Blanchard, Francis : Formation Professionnelle - en Europe et dans le Monde, in : Formation Professionnelle, 1, 1961, S. 1-4
- Bauer, C.: The Pattern of Urban and Economic Development : Social Implications, in : Annals Pol.Soc.Sciences, CCCV, 1956, S. 60-69
- Becker, Gary S.: Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis, in : J.Pol.Ec., LXX, 1962, S. 9-49

- Behrendt, Richard F.: Zellen und Träger des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses, in : Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht. Bericht einer Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission und der Friedrich-Ebert-Stiftung im Mai 1960, o. Ort und Jahr (1961), S. 15-26
- Belshaw, H.: Economic Development in Asia, in : *Economia Internazionale*, V, 1952, S. 844-871
- Bleiloch, David H.: Export of Technology and the Clash of Cultures, in : *The Year Book of Education*, London 1954, S. 597-610
- Billerbeck, Klaus : Reform der Entwicklungshilfe auf der Basis bisheriger Erfahrungen, Hamburg 1961
- Billerbeck, Klaus : Mobilisierung des Arbeitskräftepotentials in Asien und Afrika, Hamburg 1961
- Briefs, Goetz : Betriebsführung und Betriebsleben in der Industrie, Stuttgart 1934
- Brown, J. A. C.: Psychologie der industriellen Leistung, Hamburg 1956
- Bruton, Henry J.: Growth Models in Underdeveloped Economies, in : *J. Pol. Ec.*, 63, 1955, S. 322-336
- CDU-CSU-Entwurf zur Entwicklungshilfe, in : *Handbuch für Entwicklungshilfe*, Baden-Baden und Bonn 1960 ff., Sektion II, A 32 / 1
- Chenery, Hollis B.: The Role of Industrialization in Development Programs, in : *Am. Ec. Rev., Pap. and Proc.*, XLV, 1955, S. 40-57
- Clark, Colin : *The Concitions of Economic Progress*, London, 3. Aufl. 1957
- Clémens, René : La Contribution de la Sociologie à l' Aide au Développement, in : Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht, a. a. O., S. 1-14
- Clough, S. B.: Strategic Factors in Economic Growth. A Social Science View, in : *Pol. Sc. Quart.*, 70, 1955, S. 19-27
- Comte, Auguste : *Cours de Philosophie Positive*, Deutsch von V. Dorn : Soziologie, 3 Bde., 2. Aufl. Jena 1923
- Domar, Evsey D.: *Essays in the Theory of Economic Growth*, New York 1957

- Edding, Friedrich : Von der Verzinsung des Bildungsaufwands, in : FAZ vom 6.3.1963
- Evans, P.C.C. : Adjustment to a New Technology : Cultural Patterns and Technological Change, in : The Year Book of Education, London 1954, S.190-205
- Fatzer, Walter Richard : Die Bedeutung der beruflichen Ausbildung für die wirtschaftliche Entwicklung, Winterthur 1961
- Fourastié, Jean : Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts, Köln-Deutz 1954
- Fourastié, Jean : Economics and the Social Consequences of Technical Progress, in : Int.Soc.Sc.Bull., IV, 1952, S.289-300
- Fourastié, Jean : Technocratie et Rendement Economique, in : Gurvitch, G.(Hrsg.) : Industrialisation et Technocratie, Paris 1949, S.37-42
- Frankel, Herbert S. : Some Conceptual Aspects of Technical Change, in : Int.Soc.Sc.Bull., IV, 1952, S.263-269
- Friedmann, Georges : Der Mensch in der mechanisierten Produktion, Köln 1953
- Friedmann, Georges : Zukunft der Arbeit. Perspektiven der industriellen Gesellschaft, Köln 1953
- Friedmann, Georges : The Social Consequences of Technical Progress, in : Int.Soc.Sc.Bull., IV, 1952, S.243 - 260
- Galenson, Walter (ed) : Labour and Economic Development, New York - London 1959
- Gasser, Christian : Der Mensch im modernen Industriebetrieb. Bd. 1 der Schriftenreihe : Der Mensch im Betrieb, hersg.v.Hax und Gasser, 3.Aufl., Köln und Opladen 1958
- Geck, Adolph : Soziale Betriebsführung, 2.Aufl., Essen 1953
- Gehlen, Arnold : Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Perspektiven der industriellen Gesellschaft, Hamburg 1961
- Gerschenkron, A. : Soziale Haltungen, Unternehmertum und wirtschaftliche Entwicklung, in : Zeitschr.f.Nat.Ök., XV, 1955, S.137-145

- Goebels, J.: Erkenntnisse und Empfehlungen zur Verbesserung der Ausbildungshilfe, in : Handbuch für Entwicklungshilfe, a.a.O., Bd. II, Sektion A 53/O, S. 1-20
- Goebels, J.: Deutsche Hilfe für Entwicklungsländer, in : Berufspäd. Zeitschr., 9, 1960, S. 243-246
- Goldschmidt, Walter R.: The Interrelations between Cultural Factors and the Acquisition of New Technical Skills, in : Hoselitz, Bert F. (Hrsg.): The Progress of Underdeveloped Areas, Chikago 1961, S. 135-151
- Gundlach, G.: Grundsätzliches zum Warum und Wie der Entwicklungshilfe durch uns, in : Zeitschr. f. handelswiss. Forschung, N.F., 14, 1962, S. 49-61
- Gurvitch, Georges u. a. (Hrsg.): Industrialisation et Technocratie, Paris 1949
- Haavelmo, Trygve: A Study in the Theory of Economic Evolution, 2. Aufl., Amsterdam 1956
- Hax, Karl: Der Mensch und seine Arbeitskraft als betrieblicher Produktionsfaktor, Frankfurter Universitätsreden, Heft 26, Frankfurt (Main) 1961
- Hax, Karl: Betriebliche Personalpolitik, in : Handw. d. Sozialw., Bd. 2, Stuttgart-Tübingen-Göttingen 1959, S. 69-74
- Hax, Karl: Betriebliche Sozialpolitik, ebenda, S. 74-82
- Hegel, G. W. F.: Recht, Staat und Geschichte. Eine Auswahl aus seinen Werken, hrsg. v. Friedrich Bülow, Stuttgart 1955
- Herskovits, M. J.: Motivation and Culture Pattern in Technological Change, in : Int. Soc. Sc. Bulletin, VI, 1954, S. 388-400
- Hesse, Kurt: Entwicklungsländer und Entwicklungshilfen an der Wende des Kolonialzeitalters, Berlin 1961
- Higgins, Benjamin: Economic Development. Principles, Problems, and Policies, New York 1959
- Horvat, Branko: The Optimum Rate of Investment, in : Ec. Journ., 68, 1958, S. 747-767

- Hoselitz, Bert F. (Hrsg.) : The Progress of Underdeveloped Areas, Chicago 1952
- Hoselitz, Bert F.: Economic Growth and Development. Noneconomic Factors in Ec. Development, in : Am.Ec.Rev., 47, 1957, Papers and Proc., S.28-41; Discussion (John M. Hunter, Howard M. Teaf u.a., S.57-66)
- Hoselitz, Bert F.: Social Structure and Ec.Growth, in : Economia Internazionale, 1953, S.52-72
- Hoselitz, Bert F.: The Role of Cities in the Ec.Growth of Underdev. Areas, in : Journ. Pol. Ec., LXI, 1953, S.195-208
- Hoselitz, Bert F.: The City, the Factory, and Ec.Growth, in : Am.Ec. Rev., Pap. and Proc., XLV, 1955, S.166-184
- IG Metall (Hrsg.) : Berufsausbildung in der industriellen Gesellschaft, eingeleitet von Heinrich Abel, Frankfurt (Main) 1959
- Jelonek, A.: Die Entwicklungsländer unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Unternehmertums und eines adaptierten technischen Fortschritts, Baden-Baden und Bonn 1961
- Jochimsen, Reimut: Über "Infrastrukturen" als Voraussetzungen einer funktionsfähigen Volkswirtschaft, in : Kindermann, Karl Gottfried (Hrsg.) : Kulturen im Umbruch, Analyse des Kulturwandels in Entwicklungsländern, Freiburg i.Br. 1962, S.29-44
- Kerr, Clark, Frederick H. Harbison, John T. Dunlop, Charles A. Myers : The Labor Problem in Economic Development. A Framework for Reappraisal, in : Int.Labour Rev., 71, 1955, S.223-235
- Kerr, Clark, Frederick H. Harbison, John T. Dunlop, Charles A. Myers : Industrialism and Industrial Man, in : Int. Lab. Rev. 82, 1960, S.236-250
- Kerschensteiner, Georg : Begriff der Arbeitsschule, Leipzig und Berlin 1930
- Klatt, Sigurd : Zur Theorie der Industrialisierung. Hypothesen über die Bedingungen, Wirkungen und Grenzen eines vorwiegend durch technischen Fortschritt bestimmten wirtschaftlichen Wachstums, Köln und Opladen 1959

- Kloss, Heinz (Hrsg.) : Grunderziehung, Hilfe für Entwicklungsländer, Stuttgart 1960
- König, René : Kulturelle Determination des Arbeitsstils, in : Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht, o. Ort und Jahr (1961), S. 39-48
- Kuznets, Simon : Problems of Comparison in Economic Trends, in : Kutznets - Moore - Spengler (Hrsg.) : Ec. Growth. India, Brazil, Japan, Durham N.C. 1955, S. 3-28
- Kuznets, Simon, Wilbert E. Moore, Joseph J. Spengler (Hrsg.) : Economic Growth. India, Brazil, Japan, Durham N.C. 1955
- Lewis, W. Arthur : Die Theorie des wirtschaftlichen Wachstums, Tübingen- Zürich 1956
- Lewis, W. Arthur : Problems of the New States : Science, Men, and Money, in : Gruber, Ruth (ed.) : Science and the New Nations, New York 1961, S. 24-33
- Liefmann-Keil, Elisabeth : Erwerbstätigkeit, Ausbildung und wirtschaftliches Wachstum, Vortrag, gehalten auf der wirtschaftsw. Tagung des Vereins für Socialpolitik, Luzern 1962, noch unveröff. Manuskript.
- Linke, Werner : Technik und Bildung. Möglichkeiten und Grenzen der Bildung im Umgang mit der Technik, Heidelberg 1961
- Linton, Ralph : Cultural and Personality Factors affecting Economic Growth, in : Hoselitz (ed.) The Progress of Underdeveloped Areas. a. a. O., S. 73-88
- List, Friedrich : Das nationale System der politischen Ökonomie, Basel und Tübingen 1959
- Litt, Theodor : Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, 6. Aufl., Bochum 1959
- Lütge, Friedrich : Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin - Göttingen - Heidelberg 1952
- Martin, P. W. : Education in a Technological Society, in : Int. Soc. Science Bull., II, 1950, S. 395 - 401
- Marx, Karl : Das Kapital. Kritik der pol. Ökonomie, ungek. Ausgabe nach der 2. Aufl. v. 1872, Berlin o. J.

- Mayer, Arthur : Die soziale Rationalisierung des Industriebetriebes, München und Düsseldorf 1951
- Mayer, Arthur : Die Berufs- und Arbeitshaltung der Industriejugend, in : Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 55, 1959, S.81-93
- Mayo, Elton : The Social Problems of Industrial Civilization, Boston 1945
- Meier, Gerald M. and Robert E. Baldwin : Economic Development. Theory, History, Policy, New York und London 1957
- Michel, Ernst : Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, ihrer Krisenformen und Gestaltungsversuche, 3. Aufl., Frankfurt (Main) 1953
- Mincer, Jacob : On - the - Job Training, Costs, Returns, and Some Implications, in : Journ. Pol. Ec., LXX 1962, S. 50-73
- Moore, Wilbert E. : Industrialization and Labour. Some Aspects of Economic Development, Ithaka und New York 1951
- Moore, Wilbert E. : Primitives and Peasants in Industry, in : Soc. Research, XV, 1948, S.44-81
- Moore, Wilbert E. : Labour Attitudes Toward Industrialization in Underdeveloped Countries, in : Am. Ec. Rev., Pap. and Proc., XLV, 1955, S.156-165
- Moore, Wilbert E. : Social Consequences of Technical Change from the Sociological Standpoint, in : Int. Soc. Sc. Bull., IV, 1952, S.280-288
- Muller, Philippe : Berufswahl in der rationalisierten Arbeitswelt, Hamburg 1961
- Myrdal, Gunnar : Ökonomische Theorie der unterentwickelten Regionen, Stuttgart 1959
- Niehans, Jürg : Strukturwandlungen als Wachstumsprobleme, Vortrag, gehalten auf der wirtschaftswiss. Tagung des Vereins für Socialpolitik, Luzern 1962, noch unveröff. Manuskript
- Niens, Walter : Berufsausbildungsaufgaben Deutschlands in den Entwicklungsländern, Vortrag, gehalten auf dem Hessischen Gewerbelehretag, Gießen 1961

- Northrop, F.S.C.: Aims, Objectives, and Implications of Technological Development ; Moral and Ethical Implications. in : The Year Book of Education, London 1954
- Ogburn, William : Social Effects of Technology in Industrialized Societies, in : Int. Soc. Sc. Bull., IV, 1952, S. 269-279
- o. V.: ILO Productivity Missions to Underdeveloped Countries, in : Int. Labour Rev., LXXVI, 1957, Part I : S. 1-29; Part II : S. 139-166
- o. V.: International Technical Assistance in Vocational Training, in : Int. Lab. Rev., LXXVI, 1957, S. 514-529
- o. V.: Some Aspects of Investment Policy in Underdeveloped Countries, in : Int. Lab. Rev., LXXVII, 1958, S. 389-416
- Parsons, Talcott : Towards a General Theory of Social Action, Cambridge (Mass.) 1952
- Pestalozzi, Heinrich: Gesammelte Werke in 10 Bänden, hrsg. von E. Bosshardt, E. Dejung, L. Kempster, H. Stettbacher, Zürich 1944-47
- Pfister, B.: Probleme der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung in Entwicklungsländern, in : Ordo, Jahrbuch für die Ordnung für Wirtschaft und Gesellschaft, Bd. 12, 1960/61, Düsseldorf und München
- Riesmann, David : Some Relationships between Technical Progress and Social Progress, in : Explorations in Entrepren. Hist., VI, 1953/54, S. 131-146
- v. Recum, Hasso : Entwicklungsländer und unternehmerische Arbeitsgesinnung, in : Berufspäd. Zeitschrift, 9, 1960, S. 240-242
- Roethlisberger, F. J.: Betriebsführung und Arbeitsmoral. Bd. 4 der Schriftenreihe : Der Mensch im Betrieb, hrsg. von Hax und Gasser, Köln und Opladen 1954
- Roethlisberger, F. J. und W. J. Dickson : Management and the Worker, Cambridge (Mass.). 8. Aufl. 1947
- Rostow, W. W.: The Take-off into Self-sustained Growth, in : Ec. Journal, 66, 1956, S. 25-48

- Sauwy, Alfred : Berufswahl und Berufsausbildung als Bedingungen und Folgen des technischen Fortschritts, in : Zeitschr. f. Nat. Ök., 15, 1955, S. 146-154
- Sawyer, J. E. : Social Structure and Economic Progress, in : Am. Ec. Rev. Pap. and Proc., XLI, 1951, S. 321-329
- Schlieper, Friedrich : Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, Freiburg 1956
- Smith, Adam : An Inquiry into the Nature and the Causes of the Wealth of Nations, 2 Bde., London 1899
- Schultz, Theodore W. : Investment in Man. An Economist's View, in : Soc. Serv. Rev., 1959, Bd. 33, S. 109-117
- Schultz, Theodore W. : Capital Formation by Education, in : Journ. Pol. Ec., 68, 1960, S. 571-583
- Schultz, Theodore W. : Investment in Human Capital, in : Am. Ec. Rev., LI, 1961, S. 1-17
- Schultz, Theodore W. : Investment in Human Capital, Reply, in : Am. Ec. Rev., LI, 1961, S. 1035-1039
- Schultz, Theodore W. : Reflections on Investment in Man., in : Journ. Pol. Ec., LXX, 1962, S. 1-8
- Singer, H. W. : Aims, Objectives and Implications of Technological Development. Economic Considerations, in : The Year Book of Education, London 1954, S. 65-78
- Singer, H. W. : Probleme der Industrialisierung in unterentwickelten Ländern, in : Zeitschr. f. Nat. Ök., 15, 1955, S. 90-102
- Sombart, Werner : Der moderne Kapitalismus, 3 Bde., Bd. I und II : Leipzig 1902, Bd. III, 1 und 2 : Berlin 1955
- v. Spindler, Joachim : Das wirtschaftliche Wachstum der Entwicklungsländer, Stuttgart 1963
- Spranger, Eduard : Berufsbildung und Allgemeinbildung, in : Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, hrsg. von A. Kühne, Leipzig 1922, S. 24-38
- Spranger, Eduard : Humanismus der Arbeit, in : Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 48, 1952, S. 412-420

- Spranger, Eduard : Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, in : Pädagogische Perspektiven, 6. Aufl., Heidelberg 1960, S.1-24
- Tawney, R.H.: Religion and the Rise of Capitalism, New York 1926
- Taylor, Frederick Winslow : Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, München und Berlin 1913
- Tilles, S.: Productivity in Underdeveloped Countries, in : Int. Lab.Rev., 72, 1955, S.496-513
- UNESCO (Hrsg.) : Asie, Etats Arabes, Afrique. Education et Progrès, Amsterdam 1961
- Urbschat, Fritz : Die säkulare Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung und Erziehung, in : Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 55, 1959, S.1-12
- Vakil, C.N. und P.P. Brahmanand : Technische Kenntnis und Managerkapazität als begrenzende Faktoren der industriellen Expansion in unterentwickelten Ländern, in : Zeitschr. f. Nat.Ök., XV, 1955, S.81-89
- Veronese, Vittorino: The Role of Education in Economic and Social Development, Part. I : The World We live in (UNESCO Chronicle, VI, 1960, S.257-260) Part. II : UNESCO's Contribution (UNESCO Chronicle, VI, 1960, S.295-298)
- Wander, Hilde : Berufsausbildung und Produktivität, Westdeutsche Nachwuchsprobleme im Zusammenhang in- und ausländischer Entwicklungen, Kieler Studien, Kiel 1953
- Weber, Max : Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, 2 Bde., 4. Aufl. Tübingen 1956
- Weber, Max : Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Religionssoziologische Skizzen, in : Archiv f. Soz. wiss., Bd.41, 1916, S.1-87, S.335-421, S.613-744; Bd.42, 1916/17, S.345-461, S.687-814
- Weber Max : Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, aus : Weber : Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1934, S.1-206
- Weinstock, Heinrich : Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozeß um unsere Menschwerdung, Heidelberg 1954

- Weinstock, Heinrich : Realer Humanismus. Eine Ausschau nach
Möglichkeiten seiner Verwirklichung, Heidelberg 1955
- Weinstock, Heinrich (Hrsg.) : Wilhelm v. Humboldt. Eine Auswahl aus seinen Werken, Frankfurt (Main) 1957
- Weisbrod, B.A. : The Valuation of Human Capital, in : Journ. Pol. Ec., 69, 1961, S. 425-436
- Weisser, Gerhard : Fragen der Entwicklungshilfe aus soziologischer Sicht. Schlußwort, Bericht von einer Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission und der Fr. Ebert-Stiftung im Mai 1960, o. Ort u. Jahr, S. 71-76
- Weisser, Gerhard : Diskussionsbeitrag zu dem Vortrag von G. Gundlach : Grundsätzliches zum Warum und Wie der Entwicklungshilfe durch uns, in : Zeitschr. f. handelsw. Forschung, N.F., 14, 1962, S. 83-86
- Whitehead, T.N. : Führung in der freien Gesellschaft, Untersuchungen der menschlichen Beziehungen auf Grund einer Analyse der ind. Ziv. der Gegenwart, Bd. 3 der Reihe : Der Mensch im Betrieb, hrsg. von Hax und Gasser, Köln und Opladen 1955
- Wiss. Beirat beim Bundeswirtschaftsministerium : Gutachten über eine rationelle Wirtschaftshilfe für die Entwicklungsländer, in : Handbuch der Entwicklungshilfe, a. a. O., Bd. II, Sektion II A 30
- Wissing, Jürgen : Modell einer Facharbeiterschule für Entwicklungsländer, Weinheim und Berlin 1961

II. Literatur zum besonderen Teil :

- Abegg, Lily : Nikkyoso. Der Kampf um das japanische Unterrichtswesen, in : FAZ vom 26. 6. 1959
- Abegg, Lily : Japans zweite industrielle Revolution, in : FAZ vom 7. 1. 1956
- Abegg, Lily : Japans Revolution, in : FAZ vom 2. 2. 1963
- Abegg, Lily : Japans überhitzte Wirtschaft, in : FAZ vom 14. 4. 1962

- Adachi, K.: Recent Development in Japanese Education, in : Int. Rev. of Ed., 6, 1960, S. 370-374
- Allen, G.C.: A short Economic History of Japan, London 1946
- Anderson, Ronald S.: Japan. Three Epochs of Modern Education, Washington 1959
- Aufhauser, Joh. Bapt.: Erziehung und Unterricht in den fernöstlichen Kulturen, in Handbuch der Erz. wiss., V. Teil Bd. I : Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker, München 1934, S. 101-142
- Benz, Ernst : Deutsches und japanisches Universitätswesen, in : Die Sammlung, 13, 1958, S. 631-643
- Borton, H.: Japan's Modern Century, New York 1955
- Brestel, Heinz : Soll und Haben in Japan, Porträt eines Kleinunternehmens in Tokio, in : FAZ vom 1.4.1961
- Fairbank, J.K. Influence of Modern Western Science and Technology on Japan and China, in : Explorations in Entrepren. Hist., VII, 1955, S. 189-204
- v. Glasenapp, Helmut : Buddhismus, in : Die nichtchristlichen Religionen (Bd. 1 des Fischer-Lexikon), Frankfurt (Main) und Hamburg 1957, S. 65-92
- v. Glasenapp, Helmut : Shintoismus, in : Die nichtchr. Rel., a. a. O., S. 268-274
- Gutenberg, Erich : Über japanische Unternehmungen, Wiesbaden 1960
- Hall, Robert King : Japan. Are All Gods Equal ? in : The Year Book of Education, 1950, S. 568-593
- Hall, Robert King : Japan. American Policy and Influence, in : The Year Book of Education, 1949, S. 634-651
- Hall, Robert King : Education for a New Japan. New Haven 1949
- Hax, Karl : Japan. Wirtschaftsmacht des fernen Ostens, ein Beitrag zur Analyse des wirtschaftlichen Wachstums, Köln und Opladen 1961
- Heymann, H.: Probleme der Wirtschaft Japans, in : Neue Zürcher Zeitung vom 24.1.1960 (Die Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur) und vom 14.2.1960 (Lohnsystem und Gewerkschaften)

- Hidaka, Daishiro : The Aftermath of the Educational Reform, in : *Annals Am. Academy of Pol. and Soc. Sciences*, 308, 1956, S. 140-155
- Hiratsuka, Mansunori und Bunkichi Iwahachi : Progressivism as the Basic Factor in the Curriculum of Japanese Schools, in : *The Year Book of Education*, 1958, S. 528-535
- Honjo, Eijiro : Die vorkapitalistische Periode der Entwicklung der japanischen Volkswirtschaft, in : *Weltwirtsch. Archiv*, 46, 1937 (II), S. 14-27
- Japanese Nat. Comm. for UNESCO : *History of Industrial Japan, 1868-1900*, Tokyo 1959
- Japanese Nat. Comm. for UNESCO : *Development of Industrial Education in Japan*, Tokyo 1959
- Japanese Nat. Comm. for UNESCO : *Japan. Its Land, People and Culture*, Tokyo 1958
- Kobata, Atsushi : *Geschichte Japans*, hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission, o. Ort u. Jahr
- Koelle, W. : Japan. in : *Päd. Lexikon*, hrsg. von H. H. Groothoff und M. Stallmann im Auftrag des Deutschen Ev. Kirchentages, Stuttgart 1961, Sp. 1218-1222
- Kraus, Johannes B. : Wirtschaftsgesinnung und völkisch-politische Grundbedingungen als Voraussetzungen des japanischen Industrialisierungsprozesses, in : *Weltwirtsch. Archiv*, 46, 1937 (II), S. 45-61
- Levy, Marion J. : Contrasting Factors in the Modernization of China and Japan, in : *Kuznets-Moore-Spengler : Economic Growth*, a. a. O., S. 496-536
- Lockwood, William W. : The State and Economic Enterprise in Modern Japan, in : *Kuznets-Moore-Spengler : Ec. Growth*, a. a. O., S. 537-602
- Lockwood, William W. : The Scale of Ec. Growth in Japan, 1868-1938, in : *Kuznets-Moore-Spengler : Ec. Growth*, a. a. O., S. 129-178
- Makino, Tatsumi : Japanese Education, in : *Int. Soc. Sc. Journal*, XIII, 1961, S. 44-56

- Ministry of Education (ed.) : Education in Japan. A Graphic Presentation,
o. Erscheinungsort, 1959
- Ministry of Education (ed.) : Youth Education in a Changing Society, Tokyo
1961
- Mori, Akira : Das japanische Erziehungswesen im Rahmen der politi-
schen, geistigen und sozialen Entwicklung Japans, in :
Internat. Jb. f. Geschichtsunt., 1954, S. 51-74
- Morito, Tatsuo : Educational Reform and its Problems in Post - war Japan,
in : Int. Rev. of Ed., 1, 1955, S. 338-351
- Müller, Christa : Das japanische Erziehungswesen und sein Einfluß auf
die wirtschaftliche Entwicklung, in : Die deutsche Be-
rufs- u. Fachschule, 58, 1962, S. 561-577
- Naoteru, Uyeno (ed.) : Japanese Arts and Crafts in the Meiji-Era, Tokyo 1958
- Okada, Yuzuru : Japanese Handicrafts, 2. Aufl., Tokyo 1959
- o. V. : Das neue japanische Schulprogramm. Bericht des Chri-
stian Science Monitor, in : The School Rev., VI, 1937,
S. 76
- Richards, Felicitas : Die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens in Ja-
pan, in : Die deutsche Berufs- u. Fachschule, 48, 1952,
S. 999-1008
- Roggendorf, J. : Art.: Japan, in : Lexikon der Pädagogik, Freiburg i. Br.
1953, Bd. II, Sp. 804-813
- Röpke, Wilhelm : Die drei "Wunder" Japans, in : FAZ vom 20. 5. 1961
- Ryoji, Ito : Education, in : Jap. Nat. Comm. for UNESCO : Japan,
its Land, People and Culture, a. a. O., S. 528-557
- Schinzinger, Robert : Die Kulturproblematik des heutigen Japan, in : Erzie-
hung zur Menschlichkeit, Festschrift für Spranger, Tü-
bingen 1957, S. 599-614
- Schinzinger, Robert : Vom Werden und Wesen der japanischen Jugenderzie-
hung, in : Internat. Zeitschrift f. Erz., VII, 1938, S. 272-
285
- Schneider, Friedrich : Die Triebkräfte der Pädagogik der Völker, Salzburg
1947

- Stadlmann, Heinz : Die japanische Konkurrenz, in : FAZ vom 8.12.1962
- Suzuki, Daisetz Teitaro : Zen und die Kultur Japans, Hamburg 1958
- Taeuber, Irene B. : Population and Labour Force in the Industrialization of Japan, 1850-1950, in : Kuznets-Moore-Spengler : Ec. Growth, a. a. O., S. 316-359
- Taiji, Maeda : Maiji-Crafts, in : Naoteru, Uyeno (ed.) : Jap. Arts and Crafts in the Meiji-Era, a. a. O., S. 107-137
- Takata, Yasuma : Kulturelle und geistige Voraussetzungen für Japans Aufstieg, in : Weltwirtsch. Archiv, 46, 1937 (II), S. 1-3
- Takemaye, Riotaro : Die Modernisierung des japanischen Erziehungswesens in den letzten 50 Jahren, Diss. Jena 1929
- Teizo, Ota : The Formation of Thoughts of the Japanese and their Spiritual Characteristics, in : Japan, its Land, People and Culture, a. a. O., S. 491-528
- Trewartha, Glenn Thomas : Japan. A Physical, Cultural and Regional Geography, 4. Aufl. Winconsin 1947
- Yanaga, Chitoshi : Japan in the Meiji-Restauration, in : The Year Book of Education, London 1954, S. 227-233
- Yutang, Lin : Konfuzius, Frankfurt (Main) und Hamburg 1957
- Yutang, Lin : Laotse, Frankfurt (Main) und Hamburg 1956
- Wirsing, Giselher : Japan. Erbe und Zwiespalt
 Teil I : Die Rückkehr des fernöstlichen Inselreichs
 (Christ und Welt vom 3.11.1961)
 Teil II : Rauchwolken über dem Vulkan (Christ und Welt vom 10.11.1961)
 Teil III : Neugierde und Formgefühl (Christ und Welt vom 17.11.1961)

Lebenslauf

Am 27. März 1935 wurde ich als Tochter des Studienrats Karl Müller und seiner Ehefrau Luise geb. Orthey zu Bad Homburg v.d.H. geboren. Bis 1936 wohnte unsere Familie in Neukirchen, von 1936 bis 1938 in Frankenberg (Eder). 1938 siedelten wir nach Erfurt über, wo ich im Herbst 1946 in die Neuerbe-Volksschule eintrat, die ich - da eine Umschulung nach dem 4. Schuljahr zu dieser Zeit nicht möglich war - bis zu unserer Übersiedlung nach Bad Homburg im Juli 1946 besuchte.

Seit Herbst 1946 besuchte ich die Kaiserin Auguste Viktoria-Schule, Städtisches Realgymnasium für Mädchen, Bad Homburg. An dieser Schule legte ich am 14. 3. 1956 die Reifeprüfung ab.

Vom 1. 4. bis 30. 9. 1956 und in den Semesterferien der ersten Studiensemester war ich als kaufmännische Praktikantin in der Metallgesellschaft AG und deren Tochtergesellschaften, den Lurgi-Gesellschaften, beide Ffm., tätig.

Im Wintersemester 1956/57 nahm ich an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Ffm., das Studium der Wirtschaftspädagogik auf. Meine akademischen Lehrer auf dem Gebiet der Betriebswirtschaftslehre waren die Herren Prof. Dr. Hax, Prof. Dr. Banse, Prof. Dr. Hagenmüller. Die Einführung in die Nationalökonomie verdanke ich den Herren Prof. Dr. Veit, Prof. Dr. Saueremann, Prof. Dr. Neumark, Prof. Dr. Napp-Zinn, Prof. Dr. Wehrle. Neben den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern war die Wirtschaftspädagogik mein zentrales Studienfach, in das ich von den Herren Prof. Dr. Abraham und Prof. Dr. Urbschat eingeführt wurde.

Nach insgesamt achtsemestrigem Studium an der Frankfurter Universität legte ich am 24. 11. 1960 die Diplomprüfung für Handelslehrer ab.

Vom 1. 12. 1960 bis 1. 3. 1962 war ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Seminar für Industriewirtschaft an der Frankfurter Universität unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Hax tätig.

Am 15. 3. 1962 trat ich als Studienreferendarin in den hessischen Schuldienst ein.

Bad Homburg, den 15. 2. 1964

Christa Müller

